1

Agresja i okres adolescencji — problemy definiowania i rozwiązania typologiczne

1.1. Agresja — wstępne określenie skali i wybranych tendencji

Agresja stała się współcześnie zjawiskiem powszechnym. Obserwując różne obszary życia społecznego, można dojść do wniosku, że coraz bardziej zaczyna dominować przekonanie o konieczności stosowania agresji w celu odniesienia sukcesu — wiele osób prezentuje pogląd, że tylko podporządkowywanie sobie innych i agresywne eliminowanie rywali może zapewnić powodzenie. Jak zauważa Andrzej Rejzner[1], agresja jest obecna w prawie każdym przejawie życia społecznego — mówi się o agresywnej reklamie, agresywnej walce o klienta, a nawet o agresywnym oszczędzaniu. Polski sukces ma charakter indywidualny, nie potrafimy dążyć do osiągnięć zespołowych — inna osoba jest traktowana jako potencjalny rywal, który może nas oszukać lub wykorzystać. Sygnalizowane procesy dezintegracji społecznej skutecznie osłabiają mechanizmy nieformalnej kontroli społecznej, natomiast kontrola formalna zaczyna przybierać coraz bardziej represyjne formy. Tymczasem socjalizacja oparta na karze nie przynosi spodziewanych rezultatów.

Omawiane zjawiska znajdują również odzwierciedlenie w zachowaniu dzieci i młodzieży, wzbudzając zrozumiały niepokój rodziców i nauczycieli oraz zainteresowanie badaczy poszukujących przyczyn ich eskalacji. Irena Pufal-Struzik[2] podkreśla, że niepokoi nie tylko narastanie różnych form agresji i przemocy wśród osób dopiero wchodzących w życie społeczne, ale także znaczna brutalizacja tego typu działań i emocjonalna oziębłość coraz młodszych sprawców. W ich wypowiedziach

[1] A. Rejzner: *Agresja w szkole. Uwarunkowania społeczne i kulturowe*. W: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska. Warszawa: Difin 2008, s. 109.

[2] I. Pufal-Struzik: *Dyspozycja do reagowania agresją u dziecka a wadliwa socjalizacja w rodzinie — aspekty psychologiczne*. W: *Agresja dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*. Red. I. Pufal-Struzik. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 2007, s. 7—8.

uderza brak poczucia winy, przerzucanie na innych odpowiedzialności za własne postępowanie, duża tolerancja dla własnych antyspołecznych zachowań, nasilone poczucie krzywdy, podejrzliwość i nieufność wobec najbliższych. Irena Pospiszyl[3] zwraca dodatkowo uwagę na następujące prawidłowości związane ze zjawiskiem agresji wśród młodzieży:

- Unifikacja grupowa — agresja staje się powszechna we wszystkich warstwach społecznych, podczas gdy jeszcze do połowy lat osiemdziesiątych była kojarzona głównie ze środowiskiem marginesu społecznego.
- Unifikacja płciowa — wzrost agresywności obserwowany jest zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców; co więcej, w ostatnich latach wskaźnik przestępczości dziewcząt podwoił się, podczas gdy w przypadku chłopców uległ pewnej stabilizacji.
- Manifestacja agresji nawet w tych obszarach przestrzeni społecznej, w których nie było, jak dotąd, przyzwolenia na ich prezentowanie, takich jak szkoła, miejsca publiczne.

W ostatnich latach obserwuje się co prawda pewien spadek i / lub stabilizację liczby agresywnych przestępstw dokonywanych przez młodzież (patrz tabela 4.), niemniej statystyki są i tak niepokojące, dotyczą bowiem najbardziej drastycznych przejawów agresji.

Tabela 1. Czyny zabronione nieletnich (według statystyk policyjnych)

Rok	Zabójstwo	Uszczerbek na zdrowiu	Udział w bójce lub pobiciu	Zgwałcenie	Kradzież rozbójnicza, rozbój, wymuszenie	Kradzież z włamaniem
2007	11	3 534	2 958	126	7 511	9 185
2006	19	3 429	2 694	148	8 154	9 419
2005	11	3 016	2 147	116	8 081	11 052
2004	11	3 260	2 175	95	9 558	10 989
2003	7	2 835	1 923	237	9 472	11 238
2002	21	2 877	1 697	118	9 537	13 704
2001	20	2 853	1 727	166	10 838	16 814
2000	16	3 256	1 782	191	12 900	23 069
1999	28	2 943	1 571	137	11 104	24 847
1998	29	3 022	1 653	195	10 542	30 197
1997	36	2 924	1 486	245	8 658	29 631
1996	36	2 527	1 340	139	7 508	30 880
1995	26	2 205	1 101	166	7 790	29 810
1994	33	1 992	913	156	6 600	29 400
1993	22	2 018	664	142	5 335	26 247
1992	21	1 306	457	109	3 100	25 019

Źródło: www.policja.pl; zakładki: Statystyka/Wybrane statystyki

[3] I. Pospiszyl: *Patologie społeczne*. Warszawa: PWN 2008, s. 107; por. I. Pospiszyl, R. Szczepaniak: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna 2007.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

Eskalacja zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży to nie tylko specyfika rodzimej przestrzeni społecznej. I. Pufal-Struzik[4] podaje, że w Wielkiej Brytanii niezwykle popularny wśród nastolatków stał się tzw. *slapping* (czyli „bicie na wesoło"), który polega na tym, że grupy młodzieży napadają na przypadkowych przechodniów, a swoje wyczyny rejestrują za pomocą telefonów komórkowych. Pomysły dotyczące tego, jak dokonać aktu agresji, młodzi agresorzy często czerpią z drastycznych scen filmowych lub gier komputerowych, a przyczyny tego typu zachowań są dla nich zazwyczaj banalne lub mało ważne. Podobne praktyki stają się coraz powszechniejsze również w Polsce, o czym świadczą nagłaśniane przez środki masowego przekazu przypadki nagrywania prze młodzież (najczęściej na terenie szkoły) i rozpowszechniania w internecie scen mających znamiona przemocy, ośmieszających i poniżających nauczycieli lub rówieśników.

Przemoc rówieśnicza jest generalnie zjawiskiem wykazującym tendencję wzrostową. Jego egzemplifikację stanowią badania zaprezentowane przez Joannę Mazur i Hannę Kołoło[5] (przeprowadzone w ramach międzynarodowych badań komparatywnych realizowanych w 28 krajach europejskich na zlecenie WHO), wskazujące wyraźnie, że akty dręczenia i tyranizowania są powszechne w środowisku polskiej szkoły, a większość sposobów dręczenia kolegów jest prezentowana zarówno przez chłopców, jak i przez dziewczęta.

Tabela 2. Ofiary i sprawcy przemocy w szkole (w %)

Sposób dręczenia	Ofiary przemocy			Sprawcy przemocy		
	ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	chłopcy	dziewczęta
Przezywanie	30,8	31,0	30,5	35,9	43,3	28,7
Izolowanie	15,1	13,9	16,3	21,0	22,7	19,3
Przemoc fizyczna	8,5	12,6	4,4	16,4	26,6	6,4
Oczernianie	18,6	17,4	19,9	13,7	17,2	10,2
Ośmieszanie (dowcipy i gesty seksualne)	12,8	13,5	12,0	15,2	23,0	7,6

Źródło: J. Mazur, H. Kołoło: *Związek między przemocą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów*. „Dziecko Krzywdzone", nr 14: 2006.

Warto dodać, że typowe twierdzenie przywoływane najczęściej przez ofiary przemocy brzmi: *byłem przezywany*, a twierdzenia przytaczane przez sprawców — *popychałem, szturchałem, biłem, zamykałem w innych pomieszczeniach* oraz *przezywałem, robiłem sobie z innych uczniów żarty.*

Zasygnalizowane kwestie związane ze zjawiskiem agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży zmuszają do poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące

[4] I. Pufal-Struzik: *Dyspozycja do reagowania agresją*…, s. 8.

[5] J. Mazur, H. Kołoło: *Związek między przemocą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów*. „Dziecko Krzywdzone", nr 14: 2006; por. I. Pospiszyl: *Patologie społeczne*. Warszawa: PWN 2008, s. 108—109.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

przyczyn jego występowania i eskalacji, a najbardziej odpowiednią bazę dla tych eksploracji wydaje się stanowić obszar nauk społecznych (o czym szerzej w rozdziale 2.).

1.2. Definiowanie i typologia zaburzeń zachowania

Zaburzenia zachowania pojawiające się u dzieci i młodzieży nieuchronnie niosą za sobą problemy w ich społecznym funkcjonowaniu, ponieważ utrudniają realizację zadań wynikających z konieczności przystosowania się do pełnienia różnych ról społecznych, zakłócają też nawiązywanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. Należy pamiętać, że wraz z rozwojem potrzeb i sprawności samego dziecka zmieniają się jego interakcje z otoczeniem społecznym — przekształceniu ulegają nie tylko wymagania dziecka w stosunku do innych, ale także oczekiwania wszystkich partnerów interakcji wobec zaburzonego dziecka. Zmiany rozwojowe prowadzą zatem do transformacji samej natury zaburzenia — o ile na wcześniejszych etapach rozwoju zaburzenie przejawia się w granicach indywidualnego problemu dziecka i jego najbliższego otoczenia, o tyle w miarę dorastania urasta do rangi problemu społecznego[6].

Jak dowodzi Bronisław Urban[7], posługiwanie się terminem „zaburzenia zachowania" eliminuje niebezpieczeństwo stygmatyzowania dzieci i usuwa wszelkie trudności związane z definiowaniem pojawiających się problemów emocjonalnych i behawioralnych. Klasyfikacja DSM-IV Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego[8] umożliwia wczesne diagnozowanie zaburzeń, dzięki precyzyjnie sformułowanym kryteriom odnoszącym się do nieprawidłowych form zachowań występujących w wieku dziecięcym, które niepoddane właściwym oddziaływaniom terapeutycznym mogą doprowadzić do pojawienia się różnego typu patologii w rozwoju osobowości. Według DSM-IV zaburzenia zachowania (*conduct disorder*) polegają na „występowaniu powtarzających się i utrzymujących sposobów postępowania, prowadzących do pogwałcenia podstawowych praw innych osób lub naruszających stosowne do wieku normy społeczne". Do rozpoznania zaburzeń zachowania konieczne jest stwierdzenie wystąpienia w ciągu ostatnich 12 miesięcy co najmniej trzech z poniższej listy zachowań, przy czym przynajmniej jedno z nich musi wystąpić w ciągu ostatnich 6 miesięcy:

---

[6] B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2000, s. 17.

[7] Tamże, s. 18.

[8] *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: APA 1994.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

- Agresja wobec ludzi i zwierząt:
  - dokuczanie innym, grożenie lub tyranizowanie,
  - częste wszczynanie bójek,
  - używanie przedmiotów, które mogą spowodować poważne obrażenia fizyczne innych,
  - dopuszczanie się fizycznego okrucieństwa wobec ludzi,
  - dopuszczanie się fizycznego okrucieństwa wobec zwierząt,
  - dopuszczanie się kradzieży przy bezpośrednim kontakcie z ofiarą,
  - zmuszanie kogoś do kontaktów seksualnych.
- Niszczenie własności:
  - umyślne dokonywanie podpaleń z zamiarem spowodowania poważnej szkody,
  - umyślne niszczenie cudzej własności.
- Oszustwo lub kradzież:
  - włamywanie się do cudzego domu,
  - częste kłamstwa w celu uzyskania korzyści,
  - kradzież towarów znacznej wartości.
- Poważne naruszenia obowiązujących zasad:
  - częste przebywanie w nocy poza domem, mimo zakazu rodziców (przed ukończeniem 13 lat),
  - przynajmniej dwukrotne ucieczki na noc z domu rodziców,
  - częste wagarowanie (przed ukończeniem 13 lat).

Wszystkie wymienione kryteria noszą w sobie znamiona zachowania agresywnego. Klasyfikacja przewiduje trzy stopnie głębokości zaburzeń[9]:

- Łagodny — wystąpienie jedynie kilku (jeśli w ogóle) objawów ponad minimum niezbędne do postawienia diagnozy oraz tylko minimalne (lub żadne) obniżenie funkcjonowania społecznego.
- Umiarkowany — występujące objawy i / lub obniżenie funkcjonowania społecznego plasuje się pomiędzy stopniem łagodnym a poważnym (np. wandalizm, kradzież).
- Poważny — występowanie wielu objawów ponad minimum wymagane do postawienia diagnozy oraz znaczne pogorszenie funkcjonowania w domu, w szkole i w kontaktach z rówieśnikami (np. okrucieństwo fizyczne, przemoc seksualna, kradzież w kontakcie z ofiarą, napady, włamania).

Biorąc pod uwagę wiek pojawienia się zaburzeń, w DSM-IV wyróżniono dwa ich typy:

1. Typ okresu dzieciństwa: pojawienie się co najmniej jednego symptomu przed 10. rokiem życia.

2. Typ okresu adolescencji: brak wymienionych symptomów przed 10. rokiem życia.

[9] Por. B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży…*, s. 93—94.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

Obok wyszczególnionych wyżej kryteriów zaburzeń w DSM-IV wyróżniono całkowicie odrębną kategorię — Zespół negatywistycznego, wrogiego i buntowniczego zachowania[10]. Zespół ten rozpoznaje się po stwierdzeniu w ciągu ostatnich 6 miesięcy co najmniej czterech z następujących zachowań:

— częste wpadanie w złość,
— częste kłótnie z dorosłymi,
— aktywny bunt, sprzeciw lub odmowa stosowania się do życzeń / zasad osób dorosłych,
— umyślne dokuczanie innym,
— obwinianie innych za własne błędy,
— wzmożona drażliwość,
— częste przejawy złości,
— złośliwość i mściwość.

Analiza powyższych kryteriów (stosowanych do ukończenia 18. roku życia) prowadzi do wniosku, że relacje zaburzonego dziecka z otoczeniem społecznym są trudne ze względu na sposób jego odnoszenia się do świata zewnętrznego, który może przybierać formę ataku, negowania i niszczenia bądź wycofania i izolacji. Sprawę jeszcze bardziej komplikuje fakt, iż przejawy zaburzenia nie są czymś uniwersalnym, a ich występowanie jest uwarunkowane środowiskowo. Oznacza to, że konkretne dziecko w szkole może być zidentyfikowane jako zaburzone, podczas gdy w rodzinie zachowuje się zupełnie „normalnie". Ponadto różnice w diagnozie mogą wynikać z pełnienia przez dziecko różnych ról społecznych, z których każda wymaga innych zachowań i wybiórczego ustosunkowania się do obowiązujących w jej ramach norm i reguł[11]. Wszystko to sprawia, że przy ocenie zachowania dziecka wymagana jest szczególna czujności i wiedza ze strony opiekunów i wychowawców, aby zastosować właściwą interwencję.

1.3. Systematyka pojęć „agresja" i „przemoc"

Wiele pojęć funkcjonujących na co dzień w języku potocznym używanych jest także w literaturze przedmiotu dla określenia zjawisk społecznych. Prawidłowość ta ma niewątpliwie odniesienie do terminu „agresja", który równie często jest stosowany w codziennym życiu, jak i w słowniku fachowym. Jednak posługiwanie się tym samym terminem nie zawsze oznacza zgodę co do jego znaczenia.

[10] Por. M. Orwid, K. Pietruszewski: *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Kraków: Collegium Medicum UJ 1996, s. 137.

[11] B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży…*, s. 16—19.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

W języku naukowym istnieje przede wszystkim potrzeba precyzyjnego zdefiniowania kryteriów, jakie musi spełniać zachowanie, aby można je było rozpatrywać jako agresywne[12]. Podstawowe kryterium stanowi w tym przypadku intencja wywołania negatywnych konsekwencji, co związane jest z oczekiwaniem, że podjęte działanie doprowadzi do określonego, negatywnego rezultatu. Tym samym z kategorii agresywnych zachowań należy wykluczyć działania powodujące niezamierzone szkody, powstałe np. na skutek zaniedbania czy niekompetencji. Jednocześnie do tej kategorii będą się zaliczać wszystkie zachowania mające na celu wyrządzenie komuś krzywdy, które z jakichś przyczyn nie doprowadziły do zamierzonych konsekwencji. Koncentracja na samej intencji wywołania szkody pozwala także interpretować jako agresywny brak działania w sytuacji, gdy nieudzielenie pomocy jest równoznaczne z koniecznością poniesienia przez kogoś krzywdy lub straty.

Definicję uwzględniającą opisane powyżej kryteria zaproponowali Robert A. Baron i Deborah R. Richardson[13], uznając, że termin „agresja" może być stosowany do opisania „każdej formy zachowania, której celem jest wyrządzenie szkody lub spowodowanie obrażeń innej żywej istocie, motywowanej do uniknięcia takiego potraktowania". Podobny pogląd prezentuje Janusz Surzykiewicz[14], według którego agresja „oznacza działanie skierowane przeciwko osobom lub przedmiotom, wywołującym u jednostki niezadowolenie lub gniew; celem jest wyrządzenie szkody przedmiotowi agresji, określonym osobom lub grupom społecznym". Tak definiowana agresja ma wiele różnych wymiarów (przedstawionych w tabeli 3.), najczęściej niebranych pod uwagę w potocznym rozumieniu.

Tabela 3. Wymiary typologii zachowań agresywnych

Modalność reakcji	werbalna — fizyczna
Jakość reakcji	działanie — brak działania
Bezpośredniość	bezpośrednie — pośrednie
Widoczność	jawne — ukryte
Wzbudzenie	niesprowokowane — odwetowe
Ukierunkowanie na cel	wrogie — instrumentalne
Typ szkody	fizyczna — psychiczna
Trwałość konsekwencji	przejściowe — długotrwałe
Zaangażowane obiekty społeczne	jednostki — grupy

Źródło: B. Krahe: *Agresja*. Gdańsk: GWP 2005, s. 17.

[12] B. Krahe: *Agresja*. Gdańsk: GWP 2005, s. 16—17; por. D. Clarke: *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: GWP 2005, s. 18.

[13] R.A. Baron, D.R. Richardson: *Human Aggression*. New York: Plenum Press 1994; cyt. za: B. Krahe: *Agresja*…, s. 17.

[14] J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP 2000, s. 13.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

Wyodrębnienie agresji wrogiej i instrumentalnej wymaga pewnego komentarza, ponieważ odwołuje się do funkcji agresywnego zachowania. W przypadku agresji wrogiej pierwotnym motywem jest chęć wyrządzenia szkody drugiej osobie, będąca formą ekspresji uczuć negatywnych, natomiast w przypadku agresji instrumentalnej — zamiar osiągnięcia określonego celu za pomocą aktu agresji. Rozróżnienie to jest istotne, mimo że wspomniane dwa typy motywacji często ze sobą współwystępują.

Stosunkowo często stosowany jest też podział na agresję bezpośrednią i pośrednią oraz fizyczną i słowną[15]. Podczas gdy agresja bezpośrednia polega na skierowaniu ataku wprost na określoną osobę lub rzecz, przy agresji pośredniej zachowania powodujące szkodę lub przykrość nie przybierają formy bezpośredniego działania. W tym kontekście agresja słowna może mieć formę bezpośrednich wypowiedzi napastliwych, poniżających i szkodzących, ale może także mieć postać pośrednią, zmierzającą do wytworzenia negatywnej aury wokół atakowanej osoby i obniżenia jej wartości w oczach innych. Z kolei agresja fizyczna wyraża się w bezpośrednim zadawaniu bólu innym osobom i niszczeniu przedmiotów. Warto pamiętać, że atak nie zawsze jest skierowany na tę osobę, która była powodem agresywnego zachowania. Często — zwłaszcza w przypadku dzieci, choć nie tylko — agresja jest kierowana na osoby słabsze (lub przedmioty martwe). Mówi się wówczas o tak zwanej agresji z przeniesienia — występuje ona szczególnie wtedy, kiedy dana osoba na podstawie wcześniejszych doświadczeń może przewidywać, że atak na kogoś, kto był powodem gniewu lub frustracji, zostanie ukarany.

Pewne kontrowersje związane z definiowaniem agresji dotyczą normatywnej oceny tego zachowania — pojawiło się mianowicie pytanie: Czy wśród definicyjnych cech agresji należy uwzględnić naruszenie norm? Pytanie to wydaje się zasadne, biorąc pod uwagę, że np. środki dyscyplinujące stosowane przez nauczycieli i rodziców bądź akty samoobrony spełniają zarówno kryteria intencji i oczekiwań podmiotu, jak i kryterium pragnienia obiektu, by ich uniknąć. Jednak normy społeczne zezwalają na tego typu działania, stąd przeważa pogląd, że stanowią one akceptowane formy zachowań społecznych. Taka interpretacja przemawia za włączeniem do kategorii zachowań agresywnych tylko tych działań, które wyraźnie naruszają normy społeczne. Niemniej Leonard Berkowitz[16] zwraca uwagę, że definiowanie agresji jako zachowania sprzecznego z normami pomija fakt, iż normatywne wartościowanie jest często zróżnicowane i zależne od punktu widzenia zainteresowanych stron (np. kary fizyczne czy akty agresji popełniane przez zmarginalizowane grupy społeczne)[17].

---

[15] Tamże, s. 15—16; por. A. Kozłowska: *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak" 1996, s. 59—70.

[16] L. Berkowitz: *Aggression: Its Causes, Cosequences and Control*. Philadelphia, PA: Temple University Press 1993.

[17] B. Krahe: *Agresja*…, s. 18; por. D. Clarke: *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*…, s. 20—22.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

W odróżnieniu od sposobu definiowania agresji, której różne przejawy bywają oceniane ambiwalentnie, termin „przemoc" jest stosowany na określenie zachowań jednoznacznie pejoratywnych. Definiuje się ją jako „silne oddziaływanie na osobę lub własność w celu zniszczenia, ukarania lub kontroli"[18]. W badaniach socjologicznych coraz wyraźniej krystalizuje się pojęcie przemocy uwzględniające zarówno jej aspekt fizyczny, jak i psychiczno-emocjonalny. W tym kontekście Adam Frączek[19] przyjmuje, że przemoc interpersonalna to „czynności intencjonalnie podejmowane przez ludzi […] stanowiące zagrożenie bądź powodujące szkody w fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie innych osób […], wywołujące ból, cierpienie, destrukcję, prowadzące do utraty cenionych wartości".

Według Jerzego Mellibrudy[20], aby określone zachowanie można było rozpatrywać jako przemoc, należy wziąć pod uwagę następujące jego właściwości:
— intencjonalność,
— naruszenie dóbr i praw osobistych jednostki,
— zdolność ofiary do obrony,
— powodowanie szkód,
— powtarzalność.

Funkcjonalną typologię przemocy zaproponowali Mark A. Mattaini i jego współpracownicy[21], wyodrębniając sześć jej potencjalnych funkcji w zachowaniu:
— zmiana sytuacji awersyjnej lub ucieczka od niej,
— wzmocnienie pozytywne, czyli osiągnięcie konkretnego celu,
— wyładowanie negatywnego pobudzenia afektywnego,
— rozwiązanie konfliktu,
— zdobycie szacunku,
— atak na zdefiniowanego kulturowo „wroga", czyli członka dewaluowanej grupy.

Zdaniem J. Mellibrudy[22] można wyróżnić dwie zasadnicze formy przemocy: przemoc spontaniczną (gorącą) i przemoc chłodną. Pierwsza z nich ma swoje źródła w gniewie i furii, które wynikają z frustracji i niemocy, druga — zakotwiczona w wyuczonych sposobach zachowania — jest związana z działaniem podejmowanym z premedytacją. W bardziej szczegółowych klasyfikacjach do pojęcia „przemoc" dodaje się określone specyfikacje; i tak można mówić o przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej, przeciwko dzieciom, kobietom, osobom odmiennej rasy, wyznania itp.

---

[18] R.G. Geen: *Przemoc*. W: *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*. Red. A.S. Manstead, M. Hewstone. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co 2001.

[19] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 1996.

[20] J. Mellibruda: *Oblicza przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA 1993.

[21] M.A. Mattaini, J.S. Twyman, W. Chin, K.N. Lee: *Youth Violence*. In: *Finding Solutions to Social Problems*. Eds. M.A. Mattaini, B.A. Thyer. Washington, DC: American Psychological Association 1996, s. 75—111.

[22] J. Mellibruda: *Oblicza przemocy…*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

Przemoc interpersonalna ma nie tylko wymiar indywidualny, ale dotyczy także aktywności na poziomie grup społecznych i całych społeczności. Szczególną jej formę stanowi tak zwana przemoc strukturalna, która odnosi się do warunków społecznych, pociągających za sobą szkodliwe konsekwencje dla pewnych grup. Ten typ przemocy uważany jest za niejawną cechę systemów społecznych, prowadzącą do nierówności i niesprawiedliwości, np. poprzez nierówną dystrybucję określonych dóbr czy instytucjonalizację hierarchii władzy pod względem płci[23]. Na gruncie polskim przemocą strukturalną zajmował się Zbigniew Kwieciński[24], który podkreślał, że o ile przemoc bezpośrednia (osobista) jest odczuwana przez jednostkę jako opresja psychiczna, stan zależności lub czynność użycia przeważającej siły fizycznej, o tyle przemoc strukturalna stanowi „przemoc zastanych struktur świata poza jednostką na tle jej przestrzeni życia". Elementem przemocy strukturalnej jest przemoc symboliczna, związana z przekazywaniem wzorów, symboli, znaków zastanej kultury wraz z narzuceniem ich znaczeń i interpretacji[25]. Jak się wydaje, ma to swoje odniesienie do funkcjonowania instytucji (w tym szkoły), a także znajduje wyraz w treściach stale obecnych w środkach masowego przekazu.

1.4. Przemoc rówieśnicza — rozstrzygnięcia definicyjne

W odniesieniu do przemocy występującej w grupach rówieśniczych najczęściej stosuje się zamiennie dwa pojęcia: *bullying* — termin, który trudno jednoznacznie przełożyć na język polski, ale najczęściej tłumaczony jest jako tyranizowanie, oraz mobbing — rozumiany jako osaczanie, wywieranie presji.

Według klasycznej już definicji Dana Olweusa[26] uczeń podlega tyranizowaniu (prześladowaniu), kiedy przez dłuższy czas jest narażony na regularnie powtarzające się negatywne działania ze strony innego ucznia lub grupy rówieśników. Tego typu działania mogą przybierać formę:
— werbalną — grożenie, przedrzeźnianie, krzyk, obraźliwe epitety itp.,
— fizyczną — bicie, przetrzymywanie, deptanie itp.,
— symboliczną — obraźliwe gesty, wyłączenie z grupy itp.

---

[23] B. Krahe: *Agresja*…, s. 19.

[24] Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Edytor 1992, s. 120.

[25] E. Muszyńska: *Swoboda, przymus i przemoc*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1997.

[26] D. Olweus: *Bullying: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell Publishers 1993, s. 9.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

Wielu autorów[27] jest zdania, że aby można było zastosować pojęcie *bullying*, musi wystąpić nierównowaga sił między sprawcą / sprawcami a ofiarą. Należy także pamiętać, iż tyranizowanie polega na zamierzonej intencji skrzywdzenia drugiej osoby, a agresywny akt nie jest wynikiem prowokacji i powtarza się na przestrzeni jakiegoś czasu. W tym kontekście Wendy M. Craig i Debra J. Pepler[28] wymieniają cztery kryteria, jakie spełnia tego typu zachowanie:

— natura — zachowanie może przybierać formę fizyczną lub psychiczną, jest skierowane bezpośrednio lub pośrednio (izolacja, wyłączenie z działań grupy) do ofiary,
— intensywność — zachowanie jest bardzo zróżnicowane: od przedrzeźniania do fizycznej opresji, dlatego czasem trudno jednoznacznie rozróżnić przesadną zabawę i rzeczywiste tyranizowanie,
— nierównowaga sił — sprawca jest zawsze silniejszy od ofiary; siłę określa się, biorąc pod uwagę rozmiar ciała, natężenie głosu oraz liczbę atakujących osób,
— stabilność — typ zachowania jest stosunkowo stały, powtarza się w miarę regularnie.

Z kolei terminem „mobbing" tradycyjnie opisywano celowe działania zmierzające do wyłączenia danej osoby ze wspólnoty oraz wywieranie nacisku na współpracownika lub podwładnego, by w ten sposób zmusić go do rezygnacji z pracy. Z czasem termin ten zaczął być stosowany również w odniesieniu do zachowań dzieci i młodzieży, głównie na terenie szkoły. Aktualnie odnosi się do konfliktowych sytuacji w miejscu pracy lub nauki, w trakcie których określona jednostka narażona jest na systematyczną opresję ze strony jednej lub kilku osób, w wyniku czego odbiera ten stan rzeczy jako wyraz dyskryminacji i przyjmuje status ofiary. Co prawda szkoła, w odróżnieniu od miejsca pracy, należy do tzw. instytucji non profit, ale również tutaj, na tle ambicjonalnym, w wyniku rywalizacji lub nudy dochodzi do opresyjnych sytuacji[29].

Według licznych badań[30] uczestniczenie w prześladowaniu wywiera długotrwały, negatywny wpływ zarówno na ofiarę, jak i na prześladowców. Destrukcyjnymi konsekwencjami występującymi u ofiar są przede wszystkim: obniżenie poczucia własnej wartości, trudności w koncentracji, problemy ze snem, moczenie nocne, bóle głowy i brzucha, akty autoagresji. Ponadto dowiedziono, że aktywny udział mło-

---

[27] J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole*…, s. 29—30; S. Guerin, E. Hennessy: *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Gdańsk: GWP 2004, s. 30—31.

[28] W.M. Craig, D.J. Pepler: *Naturalistic Observations of Bullying and Victimization in the School Yard*. Unpublished manuscript 1994; cyt. za: J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole*…, s. 30.

[29] K.E. Dambach: *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*. Gdańsk: GWP 2003.

[30] P.K. Smith, S. Sharp: *The Problem of School Bullying*. In: *School Bullying: Insights and Perspectives*. Eds. P.K. Smith, S. Sharp. London: Routledge 1994; P.K. Smith: *Bullying: The Silent Nightmare*. „The Psychologist" 1991, No. 4, s. 243—248; D. Olweus: *Bullying: What We Know and What We Can Do*…

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

dych ludzi w dręczeniu słabszych skutkuje o wiele częstszym angażowaniem się w działania aspołeczne, w tym także przestępcze, w wieku dorosłym.

1.5. Specyfika okresu adolescencji (w kontekście kształtowania się tendencji do agresywnych zachowań)

Kiedy miałem czternaście lat, mój ojciec był tak głupi, że z trudem znosiłem go obok siebie. W wieku lat dwudziestu jeden zdziwiłem się, jak wiele zdołał się nauczyć w ciągu minionych siedmiu lat[31].

Dojrzewanie można określić jako proces biologiczny, natomiast adolescencja jest zjawiskiem psychologicznym i kulturowym. Przyjmuje się, że proces adolescencji zaczyna się na płaszczyźnie biologicznej, a kończy w sferze społeczno-kulturowej, gdy młody człowiek zaczyna funkcjonować w sposób odpowiedzialny i niezależny, dlatego trudno jednoznacznie określić granice tego procesu[32]. Prawidłowości rządzące tym okresem sprawiają, że osoby, które się w nim znajdują, szczególnie często przejawiają różnego typu zaburzenia zachowania, w tym także tendencje do zachowań agresywnych. D.A. van Krevelen[33] twierdził nawet, iż „dojrzewanie to okres życia, który wskutek swojego dezintegracyjnego charakteru sam może sprawiać wrażenie psychozy […], trudno bowiem na tym etapie odróżnić procesy patologiczne od normalnego rozwoju". Większość badań[34] dowodzi jednak, że jeśli dziecko posiada wrażliwych i rozsądnych rodziców oraz żyje w sprzyjającym środowisku socjoekonomicznym, to nietrudno dojść z nim do porozumienia. A. Hutter[35] uważał wręcz, iż adolescencja to etap rozwoju, „w którym na ogół rzeczy nienormalne dzieją się tak często, że fakt, iż wszystko mija normalnie, staje się czymś nienormalnym".

Szczególne kulturowe znaczenie adolescencji potwierdza się w źródłach antropologicznych, opisujących znane już w społecznościach pierwotnych rytuały przejścia, których ślady można do dziś odnaleźć we współczesnej kulturze, np. w postaci

[31] M. Twain: *Przygody Tomka Sawyera*. Kraków: Zielona Sowa 1997.

[32] M. Herbert: *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*. Gdańsk: GWP 2004, s. 9.

[33] D.A. van Krevelen: *Psychoses in Adolescence*. In: *Modern Perspectives in Adolescent Psychiatry*. Ed. J.G. Howells. Edinburgh: Oliver and Boyd 1971.

[34] J. Coelman, L. Hendry: *The Nature of Adolescence*. London: Routledge 1999.

[35] A. Hutter: *Endogene en functionelle psychosen bei kinder in den pubertatsjahren*. „Kinderpsychiatry" 1938, nr 5, s. 97—102; cyt. za: M. Herbert: *Rozwój społeczny ucznia*…, s. 10.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

egzaminu maturalnego. Główne zadania stojące przed jednostką w okresie adolescencji to[36]:

— zakończenie procesu separacji / indywiduacji rozpoczętego w pierwszym roku życia,
— określenie własnej tożsamości psychologicznej, psychoseksualnej, interakcyjnej, społecznej oraz ustalenie własnego systemu wartości i własnych celów życiowych.

Oba te zadania są trudne zarówno dla dziecka, jak i dla jego rodziców — wszystkie nierozwiązane zadania z faz poprzednich oraz trudności biologiczne i psychologiczne ze strony dziecka i rodziców mogą ich realizację utrudnić, a nawet uniemożliwić.

Niestety, współczesny świat pełen jest patologicznych zjawisk związanych z okresem dojrzewania. Szczególny paradoks naszych czasów polega na tym, że w momencie, kiedy staliśmy się całkowicie świadomi wagi emocjonalnych problemów dzieciństwa, w tym przede wszystkim znaczenia stałych obiektów miłości i procesu indywiduacji dla rozwoju psychicznego, inne czynniki społeczne i kulturowe sprawiają, że ogromna liczba dzieci przeżywa rozwód rodziców lub inne formy rozbicia domu. Stosunkowo nowym zjawiskiem jest również pojawienie się subkultur młodzieżowych, co jest o tyle groźne, że zazwyczaj tworzą je ludzie, którym nie powiódł się dialog z pokoleniem rodziców, a co za tym idzie — nie zostali wprowadzeni w dorosły świat poprzedniego pokolenia. Pozytywnego przejścia przez okres adolescencji nie ułatwiają też współczesne przekazy kulturowe, obfitujące w sprzeczne i często zmieniające się idee, obyczaje i systemy wartości[37]. Jak podkreśla Ryszard Izdebski[38], „zmiany norm obyczajowych […] dekonstruują czy wręcz łamią dotychczas obowiązujący porządek etyczny. Młodzi ludzie ulegając pokusie »pójścia na całość«, nie są w stanie odnaleźć wewnętrznego hamulca. Nawet hamulec grupy rówieśniczej nie może zadziałać, bo grupa jest już dzisiaj niemalże wielopokoleniowa. […] Nie chroni ich już religia, bo jej konstrukty nie przekładają się na nową rzeczywistość, nie chronią dorośli zaangażowani w politykę i przetrwanie. Hartują się sami w ogniu przemocy i agresji, schładzanym ordynarnym chamstwem i cynizmem. Muszą się zaś hartować, bo globalizacja kultury jest procesem niepowstrzymywalnym, a ekspozycja na zło (choćby w telewizyjnych wiadomościach) procesem nieuniknionym".

Wszystkie opisane powyżej zjawiska tworzą zatem skomplikowane tło społeczno-kulturowe dla kryzysu adolescencji, do którego doprowadza szereg równocześnie i raptownie pojawiających się zmian w trzech obszarach funkcjonowania: biologicznym, psychologicznym (intrapsychicznym) oraz społecznym (interakcyjnym).

---

[36] M. Orwid, K. Pietruszewski: *Psychiatria dzieci i młodzieży*…, s. 88.

[37] Tamże, s. 86—87.

[38] R. Izdebski: *Od psychoanalizy do socjoterapii. Materiały z konferencji szkoleniowej „Trudna gra wychowawcza — perspektywa ponowoczesna", 24—25 listopada, Chorzów 2005*. [b.m. i r.w.].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

1.5.1. Obszar biologiczny

Skok pokwitaniowy przynosi nagłą zmianę morfologii ciała, która polega m.in. na szybkim wzroście, zmianach sylwetki i rysów twarzy, przejściowym osłabieniu siły mięśniowej, pojawieniu się nieproporcjonalnej budowy ciała. Towarzyszy temu rozwój drugo- i trzeciorzędowych cech płciowych oraz powolna zmiana gospodarki hormonalnej na taką, która jest właściwa dla zdolnych do prokreacji ludzi dorosłych. Warto zaznaczyć, że u niektórych chłopców wydzielany w tym okresie testosteron powoduje silną potrzebę manifestowania agresji[39].

Wszystkie opisane wyżej zmiany somatyczne są powodem koncentracji na własnym ciele — staje się ono obiektem ciekawości i eksperymentów służących wypróbowaniu własnych możliwości fizycznych, jest też przedmiotem stałego porównywania z przejawami dojrzewania u rówieśników. Zmiany zewnętrzne zachodzące w okresie pokwitania (postępujące przez około 2 lata) wywierają też istotny wpływ na dotychczasowe wyobrażenia na temat swojego ciała oraz na wynikający z nich obraz samego siebie. Na ogół wczesny przebieg dojrzewania jest związany z dobrą samooceną i dobrym funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej, natomiast późne dojrzewanie koreluje z zamykaniem się w sobie, gorszą pozycją w grupie i pogorszeniem się wyników w nauce. Jednocześnie wszelkie nieprawidłowości w funkcjonowaniu organizmu (np. zaburzenia miesiączkowania) budzą silny lęk[40].

1.5.2. Obszar psychologiczny

Młodzież w okresie adolescencji w zakresie funkcji poznawczych zyskuje zdolność rozumowania na poziomie abstrakcyjnym. Skłania to do szeregu dyskusji i poszukiwań w obszarze problemów filozoficznych, społecznych czy politycznych. Z jednej strony pojawia się chęć przeciwstawiania swoich poglądów osobom dorosłym, jednak z drugiej — tendencja do myślenia spekulatywnego sprawia, że adolescenci stają się wrażliwi na wszelkie formy indoktrynacji zewnętrznej i skłonni do doktrynerstwa, czemu dodatkowo sprzyja mały zasób doświadczeń życiowych i niewielka ich relatywizacja.

Po raz pierwszy w życiu pojawia się potrzeba autoanalizy i znalezienia odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?", nie tylko w wymiarze teraźniejszym, ale także

---

[39] A. Carr: *Program profilaktyki szkolnej w zakresie AIDS i chorób przenoszonych drogą płciową*. Gdańsk: GWP 2004.

[40] M. Orwid, K. Pietruszewski: *Psychiatria dzieci i młodzieży*…, s. 89—90; M. Herbert: *Rozwój społeczny ucznia*…, s. 14—15.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

przyszłym. Kategoria przyszłości, doświadczana przez ogląd intelektualny, skłania do wyobrażania sobie własnego życia, planowania ról i osobistych osiągnięć, czemu towarzyszy bunt wobec dotychczasowych autorytetów, a zwłaszcza — autorytetu rodziców, którzy są teraz krytycznie obserwowani i konfrontowani z własnym, tworzącym się systemem ocen i wartości.

Okres adolescencji jest też związany ze stopniowym nabywaniem pewności siebie, coraz bardziej realistycznym sposobem oceny swoich umiejętności, możliwości i przewidywanych efektów działania. Cały ten proces — jeśli przebiega prawidłowo — zmierza do ukształtowania dojrzałej tożsamości psychologicznej, pozwalającej analizować sądy, opinie i systemy wartości innych ludzi bez konieczności podporządkowywania się im lub zwalczania ich[41].

Według Ericka Eriksona[42] proces kształtowania się tożsamości jest rozłożony w czasie i obejmuje cztery etapy:

1. **Kształtowanie wstępne** — rodzice lub osoby cieszące się autorytetem wpajają nastolatkowi wartości (dotyczące wyboru zawodu, zagadnień politycznych, narodowościowych, religijnych itp.), które on akceptuje; aprobowane w ten sposób wartości są z reguły autorytarne, choć — jeśli źródłem wpływu jest grupa rówieśnicza — mogą kłócić się z prawem.
2. **Dyfuzja poczucia tożsamości** — młody człowiek żyje dniem dzisiejszym i poświęca się doraźnym przyjemnościom, nie przejmując się planami osobistymi i zawodowymi ani poglądami społecznymi, politycznymi czy egzystencjalnymi.
3. **Moratorium** — przed osiągnięciem ustabilizowanego poczucia tożsamości nastolatek „próbuje" różnych ról; może się zdarzyć, że ktoś będzie „testował" osobowość o cechach przestępczych czy dewiacyjnych, zanim osiągnie poczucie stabilności.
4. **Osiągnięcie poczucia tożsamości** — polega na ukształtowaniu się spójnego systemu wartości oraz na „zdrowym" przystosowaniu się do otoczenia społecznego.

W okresie adolescencji, oprócz rozwoju dojrzałej tożsamości, powinno także dojść do ostatecznego ukształtowania się tzw. umiejętności społecznych, nazywanych też życiowymi lub psychospołecznymi, które w przyszłości pozwolą jednostce na prawidłową regulację kontaktów z innymi ludźmi. Umiejętności te są definiowane jako „zdolności umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym może skutecznie radzić sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniami codziennego życia"[43]. Wydaje się, że dla dobrego funkcjonowania w życiu niezbędne są zwłaszcza dwie grupy takich umiejętności[44]:

---

[41] M. Orwid, K. Pietruszewski: *Psychiatria dzieci i młodzieży*…, s. 91—92.

[42] E. Erikson: *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton 1965; cyt. za: M. Herbert: *Rozwój społeczny ucznia*…, s. 17.

[43] B. Woynarowska: *Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. Woynarowska, M. Kapica. Warszawa: KOWEZ 2001, s. 101.

[44] Tamże, s. 101—102.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

1. Umiejętności podstawowe (umożliwiające dobre samopoczucie, adekwatne zachowania i satysfakcjonujące relacje z innymi), wśród których wyróżnia się:
   — podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów,
   — twórcze i krytyczne myślenie,
   — porozumiewanie się i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych,
   — samoświadomość i empatię,
   — radzenie sobie z emocjami i stresorami.
2. Umiejętności specyficzne (dotyczące radzenia sobie z zagrożeniami), do których zalicza się np. asertywność, rozwijane w powiązaniu z wcześniej wymienionymi umiejętnościami podstawowymi.

Warto w tym miejscu podkreślić, że istnieje konieczność rozróżniania umiejętności od pożądanych właściwości psychicznych — do cech (a nie umiejętności) należą m.in.: poczucie własnej wartości, tolerancja, szacunek dla drugiego człowieka. Cechy te kształtowane są w procesie nabywania umiejętności życiowych. Im niższy jest poziom umiejętności społecznych, tym większe ryzyko wystąpienia różnego typu nieprzystosowawczych zachowań, w tym także zachowań agresywnych.

Tabela 4. Grupy umiejętności społecznych i ich rodzaje

Grupy umiejętności	Rodzaje umiejętności
Umiejętności interpersonalne	empatia, aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, porozumiewanie się werbalne i niewerbalne, asertywność, odmawianie, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, współdziałanie, praca w zespole, związki i współdziałanie ze społecznością
Umiejętności dla budowania samoświadomości	samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby i własnego ciała
Umiejętności dla budowania własnego systemu wartości	zrozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur, różnic związanych z płcią; tolerancja, przeciwdziałanie dyskryminacji i negatywnym stereotypom; identyfikacja czynników, które wpływają na system wartości, postawy; działania na rzecz prawa, odpowiedzialności i sprawiedliwości społecznej
Umiejętności podejmowania decyzji	krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań i zachowań, stawianie sobie celów
Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem	samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy.

Źródło: B. Woynarowska: *Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. Woynarowska, M. Kapica. Warszawa: KOWEZ 2001, s. 103.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

Z punktu widzenia ryzyka pojawienia się zachowań agresywnych niezwykle ważny wydaje się także rozwój moralny, który jest ściśle związany z rozwojem poznawczym i społecznym. Lawrence Kohlberg[45] zakładał, że rozwój rozumowania moralnego odbywa się na trzech poziomach: prekonwencjonalnym, konwencjonalnym i postkonwencjonalnym. Na każdym poziomie są dwa stadia, a w ramach każdego stadium można wyodrębnić komponent perspektywy społecznej i komponent treści moralnej. Dokładną charakterystykę poszczególnych stadiów zawiera tabela 5.

Tabela 5. Stadia rozwoju moralnego według L. Kohlberga

Stadia rozwoju moralnego	Perspektywa społeczna	Treść moralna
1	2	3
Poziom I — prekonwencjonalny		
Stadium 1: Moralność heteronomiczna (Moralność wywodzi się z władzy i autorytetu)	Jednostka nie potrafi brać pod uwagę więcej niż jednego punktu widzenia. Jest skłonna do egocentryzmu, zakłada, że jej uczucia podzielają inni	Oceny moralne są kategoryczne i uwzględniają głównie fizyczne i obiektywne cechy sytuacji. O moralności stanowią tylko osoby obdarzone autorytetem, tworząc reguły, których należy przestrzegać
Stadium 2: Indywidualizm i cele instrumentalne (Moralność to troszczenie się o siebie samego)	Jednostka rozumie, że ludzie mają różne potrzeby i punkty widzenia, jednak nie potrafi postawić się na czyimś miejscu. Inni ludzie są postrzegani jako realizujący swoje własne potrzeby	Zachowanie moralne jest postrzegane jako wartościowe, jeśli służy własnym interesom jednostki. Jednostka przestrzega reguł i współpracuje z innymi, mając na uwadze to, co otrzyma w zamian. Społeczne interakcje są traktowane jako transakcje i umowy dające konkretne korzyści
Poziom II — konwencjonalny		
Stadium 3: Konformizm interpersonalny (Moralność oznacza robienie tego, za co jest się lubianym)	Ludzie potrafią widzieć sytuację z perspektywy innych. Zdają sobie sprawę, że porozumienie między dwiema osobami może być ważniejsze, niż korzyść własna każdej z nich	Podstawą jest konformizm — zachowanie właściwe to takie, które większość ludzi uważa za właściwe. Ludzie, wśród których żyjesz, zaakceptują cię pod warunkiem, że będziesz przestrzegał reguł. Relacje interpersonalne opierają się na „złotej regule” („Rób to, co inni”)

[45] L. Kohlberg: *Moral Stages and Moralization. The Cognitive — Developmental Approach*. In: *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Ed. T. Likona. New York: Holt, Rinehart and Winston 1976; cyt. za: R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller: *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP 2004, s. 485—486.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

cd. tab. 5

1	2	3
Stadium 4: Prawo i porządek (Dozwolone jest to, co jest zgodne z prawem)	Ludzie rozpatrują moralność z perspektywy systemu społecznego i widzą ją jako niezbędną do jego podtrzymania. Potrzeby jednostki nie są ważniejsze niż utrzymanie porządku społecznego	Moralność opiera się na ścisłym przestrzeganiu praw i wywiązywaniu się z obowiązków. Zasady obowiązują każdego w takim samym stopniu i są postrzegane jako najlepsze środki rozwiązywania interpersonalnych konfliktów
Poziom III — postkonwencjonalny		
Stadium 5: Społeczny kontrakt (Prawa człowieka są ważniejsze od innych praw)	Ludzie przyjmują punkt widzenia wszystkich jednostek żyjących w danym systemie społecznym. Rozumieją, że nie każdy podziela ich własne wartości i poglądy, lecz każdy ma takie samo prawo do istnienia	Moralność opiera się na obronie indywidualnych praw człowieka. Nacisk kładzie się na utrzymywanie systemu społecznego, który zapewni tę obronę. Prawa tworzy się raczej, by ochraniać, niż ograniczać swobodę jednostki, i można je zmieniać, jeśli to konieczne. Zachowanie, które szkodzi społeczności, jest złe, nawet jeśli nie jest nielegalne
Stadium 6: Uniwersalne zasady etyczne (Moralność jest sprawą własnego sumienia)	Ludzie spostrzegają decyzje moralne z perspektywy własnych zasad uczciwości i sprawiedliwości. Wierzą, że każdy ma swoją wartość i powinien być szanowany bez względu na poglądy i cechy. Przejście ze stadium 5 do 6 może być traktowane jako przejście od sterowania społecznego do wewnętrznego	Przyjmuje się, że istnieją uniwersalne zasady moralne, takie jak sprawiedliwość, poszanowanie godności człowieka, które znajdują się ponad prawem. Życie ludzkie jest najwyższą wartością

Źródło: L. Kohlberg: *Moral Stages and Moralization. The Cognitive — Developmental Approach*. In: *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Ed. T. Likona. New York: Holt, Rinehart and Winston 1976; cyt. za: R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller: *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP 2004, s. 485—486.

Ważnym aspektem modelu Kohlberga jest określenie, jak przebiega interakcja między dwoma komponentami danego stadium. Komponent perspektywy społecznej wskazuje, jaki punkt widzenia został przyjęty przy podejmowaniu decyzji moralnej. Postępy w tym zakresie są związane z poznawczym rozwojem jednostki i mają mocną podstawę biologiczną. Jednak coraz lepsze przyjmowanie perspektywy innych nie wystarcza do osiągania postępów w rozumowaniu moralnym — musi temu towarzyszyć rozwój komponentu treści moralnej, co do którego zakłada się, że jest silnie uzależniony od doświadczeń z sytuacjami moralnymi. Przejście z jednego stadium do kolejnego następuje wtedy, kiedy człowiek nie może dłużej dopasowywać nowej informacji do własnej wizji świata — nie jest to związane

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

z wiekiem metrykalnym, co oznacza, że jednostki w okresie adolescencji, zależnie od indywidualnych doświadczeń, na dobrą sprawę mogą się znajdować na każdym z wymienionych etapów rozwoju moralnego.

W tym kontekście Zbigniew B. Gaś[46] wskazuje na istotne zagrożenia dla procesu dojrzewania psychicznego i rozwoju moralnego, związane z szeroko pojętymi warunkami społeczno-kulturowymi, w jakich obecnie wzrasta młodzież. Najważniejszym z nich jest zacieranie granic w życiu i rozwoju, manifestujące się głównie tym, że młodzi ludzie znacznie częściej słyszą o przysługujących im prawach niż obowiązkach i odpowiedzialności. Konsekwencją tego jest promowanie egocentryzmu — młody człowiek dorasta w przekonaniu, że jest najważniejszy na świecie i cały świat powinien koncentrować się na jego potrzebach. W efekcie nastolatek uważa, iż wszystko mu się od życia należy, i nabiera przekonania, że celem rozwoju nie jest dojrzałość, lecz samozadowolenie, więc życie powinno być przede wszystkim przyjemne, a nie odpowiedzialne.

1.5.3. Obszar społeczny

Drugim, obok kształtowania się poczucia tożsamości, kluczowym zadaniem procesu dojrzewania jest separacja od rodziców, będąca warunkiem niezależności związanej z odpowiedzialnością za własne zachowania. Z tego powodu nastolatek często testuje swoje otoczenie, sprawdzając, na ile skuteczne i mocne są wyznaczane przez innych granice, a okres adolescencji staje się czasem kwestionowania wartości i norm rodzicielskich. Jednak podważając zasady wyznawane przez rodziców, nastolatek pozbywa się też w pewnym stopniu poczucia bezpieczeństwa, jakie dawało mu zgodne z nimi funkcjonowanie. Jest to dla niego trudna sytuacja, ponieważ jak dotąd nie wypracował jeszcze prawdopodobnie własnych, dojrzałych mechanizmów obronnych, dlatego w momentach silnego stresu często reaguje agresją, wybuchowością lub poszukuje środków, które przynoszą szybkie rozwiązania[47].

Z wymienionych względów w okresie adolescencji po raz pierwszy opinie rówieśników zaczynają mieć większe znaczenie niż opinie rodziców — dziecko poszukuje wsparcia, przyjaźni i miłości przede wszystkim wśród osób równych sobie. Jednocześnie przyciąga je do grupy chęć sprawdzenia siebie, porównania i rywalizacji. Formalne i nieformalne grupy rówieśnicze charakteryzują się na ogół dużą siłą dośrodkową, a przyjaźnie zawierane w tym okresie są zwykle głębokie

[46] Z.B. Gaś: *Profilaktyka w szkole*. W: *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. Red. B. Kamińska-Buśko, J. Szymańska. Warszawa: CMPPP 2005, s. 9.

[47] R. Maxwell: *Dzieci, alkohol, narkotyki. Przewodnik dla rodziców*. Gdańsk: GWP 2001, s. 20; M. Pasek: *Narkotyki przy tablicy*. Warszawa: Wydawnictwo „Toret" 2000, s. 17—18.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

i trwałe. Młodzieżową wspólnotę podkreślają takie wyróżniki, jak: muzyka, moda, specyficzne rozrywki oraz język, który oddaje koloryt adolescencyjnych przeżyć i odróżnia się od tła, jakim jest język dorosłych.

Przynależność do grupy rówieśniczej zmniejsza lęk separacyjny towarzyszący okresowi adolescencji, stanowi też bezcenne źródło zdobywania doświadczeń społecznych dotyczących umiejętności przywódczych, działania zespołowego, podporządkowywania się czy rywalizacji o status społeczny. Jednocześnie jednak grupa dostarcza okazji do różnego typu ryzykanckich zachowań związanych z testowaniem własnych możliwości fizycznych, a także pozwala wypróbować, na co można sobie pozwolić wobec rodziców i norm świata dorosłych.

Charakterystyczne jest to, że grupy młodzieżowe z jednej strony silnie podkreślają swoją hermetyczność i zewnętrzny nonkonformizm wobec otoczenia, a z drugiej — cechuje je znacznie nasilony konformizm wewnętrzny, co może skłaniać do prezentowania zachowań niekoniecznie zgodnych z indywidualnym systemem wartości[48].

Niezależnie od znaczenia grupy rówieśniczej i wyznawanych przez nią wartości, nastolatek w okresie adolescencji powinien nauczyć się ponoszenia odpowiedzialności za swoje życie i podejmowane decyzje. Tego wszystkiego uczy się głównie przez naśladownictwo od znaczących osób dorosłych ze swojego otoczenia. Jeśli jednak nie ma wokół siebie odpowiednich modeli do naśladowania, istnieje obawa, że będzie powielał wzorce sprzeczne z ogólnie przyjętym systemem aksjonormatywnym[49].

---

[48] M. Orwid, K. Pietruszewski: *Psychiatria dzieci i młodzieży*…, s. 92—93.

[49] M. Pasek: *Narkotyki przy tablicy*…, s. 18—19; por. *Pedagogika rodziny*. Red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 1997, s. 96—97.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

2

Wielowymiarowa geneza zachowań agresywnych

2.1. Przegląd teorii wyjaśniających mechanizmy agresywnych zachowań

Systematyzacje teorii dotyczących genezy agresywnych zachowań odwołują się najczęściej do kryterium, jakim jest dziedzina wiedzy, w ramach której wyjaśniane są zjawiska patologiczne[1]. W takim rozumieniu wyodrębnia się teorie biologiczne, psychologiczne i socjologiczne; tak też — dla większej przejrzystości — zostaną one uporządkowane i skrótowo scharakteryzowane w niniejszym opracowaniu.

2.1.1. Teorie biologiczne

Wspólne założenie prezentowanych poniżej koncepcji biologicznych głosi, że źródła agresywnego zachowania w większym stopniu tkwią w biologicznej naturze istot ludzkich niż w ich psychicznym funkcjonowaniu.

Teorie etologiczne — agresja jako wewnętrzna energia

Wśród biologicznych teorii wyjaśniających mechanizm agresywnych zachowań ważną rolę odegrała etologia zajmująca się porównywaniem zachowania ludzkiego i zwierzęcego. W ramach etologicznych interpretacji Konrad Lorenz[2] opracował

[1] A. Nowak, E. Wysocka: *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk" 2001, s. 33; por. B. Urban: *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1993, s. 20—35; B. Hołyst: *Kryminalistyka*. Warszawa: PWN 2000, s. 699—786.

[2] K. Lorenz: *Civilized World's Eight Deadly Sins*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich 1974; cyt. za: B. Krahe: *Agresja*. Gdańsk: GWP 2005, s. 33.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

model agresji, który zakłada, że w organizmie stale gromadzi się agresywna energia, a o tym, czy znajdzie ona ujście w postaci agresywnego zachowania, decydują dwa czynniki:

— ilość agresywnej energii nagromadzonej w organizmie,
— siła zewnętrznych bodźców zdolnych do wyzwolenia agresywnej reakcji.

Wymienione czynniki pozostają ze sobą w relacji odwrotnie proporcjonalnej — im niższy jest poziom agresywnej energii, tym silniejszy bodziec jest potrzebny do wystąpienia agresywnej reakcji, i odwrotnie — gdy poziom energii staje się zbyt wysoki, to nawet bez bodźca wyzwalającego pojawi się spontaniczne zachowanie agresywne.

Przeniesienie tego modelu agresji zwierzęcej na ludzką wymaga kilku uściśleń, dotyczących przede wszystkim tego, dlaczego obserwowanego powszechnie wśród zwierząt hamowania przed zabijaniem przedstawicieli własnego gatunku nie można uogólnić na ludzi. W obronie swojej teorii Lorenz dowodził, że na wczesnym etapie rozwoju „bojowe" wyposażenie człowieka nie było groźne dla zdrowia i życia innych, stąd silne hamowanie zabójstw wewnątrzgatunkowych było zbędne. Niemniej przy stałym postępie cywilizacyjnym i technologicznym, który nieuchronnie niesie za sobą także rozwój przemysłu zbrojeniowego, brak wrodzonego hamowania umożliwia praktycznie niekontrolowane nasilenie agresji i przemocy.

Przyjmując koncepcję Lorenza, agresję należy uznać za jedną z konstytutywnych cech natury ludzkiej. Badacz ów twierdzi jednak, że agresywna energia może być uwalniana w sposób kontrolowany i akceptowany społecznie, np. w zawodach sportowych, dzięki czemu jej poziom może być utrzymywany poniżej progu krytycznego, co zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia innych, szkodliwych form agresji.

Krytycy teorii Lorenza zarzucali jej przede wszystkim brak operacyjnej definicji agresywnej energii, który uniemożliwia dokonanie jej pomiaru. Inny zarzut formułowany jest przeciwko założeniu, że w momencie, kiedy wewnętrzny zasób agresywnej energii ulegnie zużyciu, niemożliwe jest wywołanie kolejnej reakcji agresywnej, zanim wystarczający poziom energii nie zostanie odzyskany. Tymczasem istnieją dowody świadczące o tym, że ludzie są w stanie zaprezentować kilka agresywnych zachowań bezpośrednio po sobie, a dodatkowo — akty agresji często podsycają kolejne tego typu zachowania[3].

Teorie socjobiologiczne — agresja jako efekt ewolucji

Socjobiologia, zajmująca się zastosowaniem teorii ewolucji do interpretacji zachowań społecznych, proponuje wyjaśnienie rozwoju różnych form agresyw-

[3] B. Krahe: *Agresja*…, s. 33—34; por. J.M. Wolińska: *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS 2004, s. 23; D. Clarke: *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: GWP 2005, s. 96—98.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

nego zachowania, odwołując się do założenia, że aby jakaś cecha lub zachowanie w danym gatunku mogły przetrwać, muszą być przystosowawcze. Tymczasem zachowanie jest przystosowawcze tylko wówczas, gdy podnosi szanse przetrwania gatunku jako całości oraz poszczególnych jego osobników. W tym znaczeniu agresywne zachowanie zorientowane na zwalczanie napastników i rywali seksualnych spełnia taką właśnie funkcję, ponieważ sprzyja reprodukcyjnemu sukcesowi agresora i zwiększa szansę przekazania swoich genów następnemu pokoleniu.

W ostatnich latach najbardziej widoczny jest wpływ podejścia socjobiologicznego na wyjaśnianie przypadków agresji seksualnej, która jest interpretowana jako ryzykowna, aczkolwiek dogodna strategia rozmnażania się mężczyzn, mających ograniczone możliwości reprodukcji w związkach seksualnych opartych na obopólnej zgodzie[4]. Na dowód tej tezy jej zwolennicy powołują się na statystyki kryminalne, wskazujące, że najczęściej ofiarami gwałtu stają się młode kobiety u szczytu swoich możliwości reprodukcyjnych, natomiast największy odsetek skazanych gwałcicieli stanowią mężczyźni wywodzący się z grup o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Dane te zostały poddane krytyce przez przeciwników podejścia socjobiologicznego. Spór do tej pory nie został rozwiązany. Wciąż nie rozstrzygnięto też sporu na temat tego, w jakim stopniu omawiany proces ewolucyjny jest wywoływany przez czynniki biologiczne, a w jakim kształtują go wpływy kulturowe (na co mogłoby wskazywać międzykulturowe zróżnicowanie agresji)[5].

Genetyka behawioralna — dziedziczenie agresji

Genetycy behawioralni wyrażają pogląd, że skłonność do agresji jest dziedziczona, na dowód czego starają się wykazać, że jednostki spokrewnione są bardziej podobne pod względem częstotliwości i rodzaju prezentowanych zachowań agresywnych niż jednostki niespokrewnione. Jedna ze stosowanych w tym zakresie strategii badawczych polega na analizowaniu zachowania dzieci adoptowanych, których agresywne skłonności są oceniane w porównaniu z rodzicami adopcyjnymi oraz biologicznymi. Druga strategia zakłada porównywanie pod względem skłonności agresywnych bliźniąt jedno- i dwujajowych.

Przeglądu danych z 22 badań przeprowadzonych zarówno na bliźniętach, jak i na dzieciach adoptowanych dokonali Donna R. Miles i Gregory Carey[6], stwierdzając, że względna waga wpływów genetycznych i środowiskowych w kształtowaniu tendencji do agresywnego zachowania może się zmieniać w trakcie rozwoju — wspólne geny w większym stopniu determinują pojawienie się agresji w wieku

[4] N.M. Malamuth, M.F. Heilmann: *Evolutionary Psychology and Sexual Aggression*. In: *Handbook of Evolutionary Psychology*. Eds. C.H. Crawford, D.L. Krebs. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 1998, s. 515—542; cyt. za: B. Krahe: *Agresja*…, s. 34.

[5] B. Krahe: *Agresja*…, s. 34—35.

[6] D.R. Miles, G. Carey: *Genetic and Environmental Architecture of Aggression*. „Journal of Personality and Social Psychology", No. 72: 1997, s. 207—217; cyt. za: B. Krahe: *Agresja*…, s. 36.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

dorosłym, natomiast w dzieciństwie i okresie dojrzewania ważniejsze są wspólne wpływy środowiskowe. Jednak z dwóch innych badań, w których wskaźnikami agresji były obserwacje behawioralne, wynikają istotne zastrzeżenia wobec tej konkluzji — badania te wykazały, że wpływ wspólnego środowiska jest znacznie silniejszy niż wpływ podobieństwa genetycznego.

L.F. DiLalla i I.I. Gottesman[7], badając związek między czynnikami genetycznymi a przestępczością, stwierdzili następującą zależność: największe ryzyko wejścia w konflikt z prawem dotyczy osób, których zarówno biologiczni, jak i adopcyjni rodzice byli przestępcami, na drugim miejscu są jednostki, których biologiczni rodzice mają kryminalną przeszłość, a adopcyjni nie, przy czym ryzyko zostania przestępcą w tej drugiej grupie jest znacznie wyższe niż wśród osób, których rodzice adopcyjni mieli konflikt z prawem, a biologiczni nie — dowodziłoby to, że geny mają większe znaczenie niż wpływy środowiskowe. Należy jednak pamiętać, iż **genetycy zachowania odrzucają jednoznacznie deterministyczny pogląd zakładający, że jeśli dany osobnik jest nosicielem genów agresji, to na pewno wyrośnie z niego osoba agresywna i stosująca przemoc. Ich zdaniem wyposażenie genetyczne może predysponować jednostkę do prezentowania agresywnych zachowań, niemniej to czynniki środowiskowe odgrywają kluczową rolę we wzmocnieniu lub stłumieniu tej dyspozycji**.

Teoria temperamentu

Teoria temperamentu, podobnie jak teorie genetyczne, zakłada, że określone czynniki konstytucjonalne są dziedziczone, ale ich ujawnienie się zależy przede wszystkim od wpływów środowiskowych. W myśl tej teorii temperament określa raczej, jak ujawnia się wzór zachowania, a nie — dlaczego się ujawnia.

Na podstawie badań A. Thomasa i A.S. Chessa[8] wyłoniono trzy typy temperamentalne, charakterystyczne dla dzieci:

1. Dziecko łatwe — cechujące się opanowaniem, pozytywnymi reakcjami na nowe bodźce, zdolnością przystosowywania się do zmian, umiarkowaną intensywnością nastroju i wysokim poziomem tolerancji na frustrację.
2. Dziecko trudne — przejawiające negatywne wycofanie, słabą zdolność adaptacji do zmian, intensywną ekspresję nastrojów, częsty negatywizm.
3. Typ mieszany — charakteryzujący się współwystępowaniem cech zaliczanych do dwóch poprzednich typów, z możliwością satysfakcjonującej adaptacji.

Co prawda dalsze badania wykazały, że ewentualne pojawienie się symptomów zaburzeń zależy bardziej od zmiennych socjokulturowych, takich jak status socjo-

[7] L.F. DiLalla, I.I. Gottesman: *Biological and Genetic Contributions to Violence: Widom's Untold Tale*. „Psychological Bulletin", No. 109: 1991, s. 125—129; cyt. za: B. Krahe: *Agresja*…, s. 36—37.

[8] Cyt. za: B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2000, s. 43—44.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

ekonomiczny i wymagania rodziców, niż od temperamentu, niemniej równocześnie stwierdzono, iż forma, jaką przyjmuje symptom w momencie pojawienia się, jest ściśle powiązana z cechami temperamentu. Dowiedziono, że dziecko trudne w sytuacji frustracji reaguje negatywizmem i wybuchami złości, dziecko łatwe — poszukuje różnych dróg rozwiązania problemu i wykorzystuje sposoby, które wcześniej okazały się skuteczne, natomiast dziecko zaliczane do typu mieszanego — kurczowo trzyma się rodziców i pozostaje bierne. Powyższy schemat temperamentu może być zatem użyteczny, pod warunkiem że pamiętamy o względnej zmienności typów temperamentu w okresie rozwoju.

2.1.2. Teorie psychologiczne

Omawiana grupa teorii koncentruje się na psychologicznych mechanizmach zaangażowanych w powstawanie zachowań agresywnych. Warto zaznaczyć, że koncepcje te ewoluowały od rozpatrywania agresji jako wewnętrznego instynktu, co miało miejsce w klasycznej, psychoanalitycznej teorii Freuda, i było bliskie perspektywie biologicznej, do postrzegania jej w kontekście wpływów środowiskowych, jako zjawiska warunkowanego zewnętrznie. Prezentowane poniżej teorie odwołują się do tego drugiego, bardziej współczesnego ujęcia.

Teoria „frustracji — agresji"

Biorąc pod uwagę nierówną dystrybucję dóbr i gratyfikacji we współczesnych społecznościach, stwierdzić można, że naruszenie norm może być efektem zajmowania przez jednostkę określonej pozycji socjoekonomicznej. W tym kontekście zwraca uwagę budząca frustrację sytuacja deprywacji wielu ważnych potrzeb, która staje się udziałem coraz większej liczby osób. Nie sposób w tym miejscu nie odwołać się do klasycznej teorii „frustracji — agresji", która w pierwotnej formie zakładała, że agresja jest zawsze poprzedzona frustracją (definiowaną jako zewnętrzne zakłócenie zachowania ukierunkowanego na cel), każda zaś frustracja bezwzględnie powoduje wystąpienie agresji, a jednostka w wyniku powtarzania się sytuacji frustracyjnych może nabyć stałą tendencję do agresywnych zachowań[9].

Jest jednak oczywiste, że nie każda frustracja prowadzi do agresywnej reakcji — człowiek sfrustrowany może się także wycofać lub popaść w depresję. Co więcej, nie każdy akt agresji, jak np. agresja instrumentalna, jest efektem uprzedniej frustracji. Z tego względu wczesną koncepcję deterministycznej relacji między

[9] J.M. Wolińska: *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny…*, s. 25.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

frustracją i agresją szybko zastąpiono wersją probabilistyczną, której autor, Neal E. Miller[10], przyjął, że „frustracja stwarza podniety do wielu różnych typów reakcji, między innymi do jakiejś formy agresji". To, czy frustracja wywoła reakcję agresywną, czy nie, zależy przede wszystkim od wpływu zmiennych pośredniczących, takich jak strach przed karą lub niedostępność źródła frustracji. Takie zmienne mogą też wyjaśnić wcześniej opisywane zjawisko agresji „przemieszczonej" ze źródła frustracji na cel bardziej dostępny bądź budzący mniejszy lęk.

Idąc dalej tym tropem, Leonard Berkowitz[11] postawił tezę, że ważnym pośrednikiem między frustracją i agresją jest afekt negatywny w postaci gniewu — frustracja postrzegana jako rozmyślna lub nieuprawniona wywołuje zwykle większy gniew niż frustracja uznawana za przypadkową lub uprawnioną, dlatego ta pierwsza prowadzi do silniejszych reakcji agresywnych, podobnie jak frustracja wynikająca z interakcji rywalizacyjnej. Zgodnie z tą interpretacją frustrację można traktować jako tylko jedno z różnych wydarzeń awersyjnych wywołujących afekt negatywny, dlatego za silne determinanty agresji uważa się także inne typy stymulacji awersyjnej, takie jak strach, ból fizyczny czy dyskomfort psychiczny.

Jak wskazują badania[12], budzące frustrację (a często również strach i dyskomfort) sytuacje deprywacji, takie jak utrata pracy, ubóstwo, brak perspektyw, szczególnie często korelują z wystąpieniem jakiejś formy agresji, dlatego są traktowane jako istotny czynnik ryzyka, co oznacza, że niekoniecznie muszą prowadzić do pojawienia się agresywnych zachowań, ale zwiększają ich prawdopodobieństwo. W kontekście wpływów socjalizacyjnych warto zaznaczyć, że wspomniane sytuacje oddziałują raczej na rodziców niż na dzieci, ponieważ to przede wszystkim oni doświadczają stresu związanego z niemożnością zapewnienia swojej rodzinie godziwych warunków życia. Może to wpłynąć destabilizująco na ich zdolność do skutecznego kontrolowania zachowań dziecka oraz na jakość więzi rodzinnych — w ten sposób dzieci doświadczają skutków deprywacji pośrednio, poprzez jej wpływ na zachowania rodziców[13].

---

[10] N.E. Miller: *The Frustration — Aggression Hypothesis*. „Psychological Review", No. 48: 1941, s. 337—342; cyt. za: B. Krahe: *Agresja*…, s. 38.

[11] L. Berkowitz: *On the Determinants and Regulation of Impulsive Aggression*. In: *Aggression: Biological, Developmental and Social Perspectives*. Eds. S. Feshbach, J. Zagrodzka. New York: Plenum Press 1997, s. 187—211; L Berkowitz: *Affective Aggression: The Role of Stress, Pain and Negative Affect*. In: *Human Aggression: Theories, Research and Implications for Social Policy*. Eds. R.G. Geen, E. Donnerstein. San Diego, CA: Academic Press 1998, s. 49—72; cyt. za: B. Krahe: *Agresja*…, s. 39.

[12] J.D. Coie, K.A. Dodge: *Aggression and Antisocial Behavior*. In: *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*. Vol. 3. Eds. W. Damon, N. Eisenberg. New Jersey: Wiley 1998.

[13] J.J. McWhirter, B.T. McWhirter, A.M. McWhirter, E.H. McWhirter: *Zagrożona młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA 2005, s. 56—59, 67—69.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

Społeczne uczenie się zachowań agresywnych

Zwolennicy teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury i Richarda H. Waltersa kładą nacisk na znaczenie środowiska w kształtowaniu agresywnego zachowania, dowodząc, że chociaż frustrację i ból można uznać za istotne bezpośrednie przyczyny agresji, to jest jednak wiele czynników pośrednich, które mogą wywołać agresję u osoby posiadającej stosunkowo niski poziom frustracji lub bólu albo zahamować agresywną reakcję u osoby bardzo sfrustrowanej — czynniki te są efektem społecznego uczenia się[14]. Zgodnie z tym poglądem człowiek przyswaja sobie agresywne reakcje — podobnie jak większość zachowań społecznych — poprzez **warunkowanie sprawcze**, czyli uczenie się przez wzmocnienia i kary, oraz **modelowanie**, czyli uczenie się przez obserwowanie modeli. W tym kontekście im bardziej nagradzane są agresywne zachowania, tym większe jest prawdopodobieństwo wystąpienia takiego samego lub podobnego zachowania w przyszłości. Ponadto obserwowanie modela wywierającego silny wpływ, tj. osoby o wysokim statusie, lubianej, popularnej lub uważanej za kompetentną, może prowadzić do przyswojenia sobie prezentowanego zachowania, nawet jeśli nie zostało ono wzmocnione. Przyswojenie zachowania nie jest jednak równoznaczne z jego powtórzeniem — w tym zakresie ważną rolę odgrywają już spostrzegane konsekwencje danego zachowania, zarówno dla osoby je prezentującej (modela), jak i dla obserwatora. I tak, im bardziej pozytywne są konsekwencje dla modela, tym większe jest prawdopodobieństwo naśladowania go przez obserwatora. Dodatkowymi mechanizmami regulującymi agresywne zachowanie są standardy normatywne obserwatora oraz jego przekonanie o własnej skuteczności, czyli poczucie, że jest w stanie wykonać dane zadanie z zamierzonym skutkiem[15].

Dzieci przyswajają sobie różne formy agresywnych reakcji, obserwując rodziców, innych dorosłych lub starszych kolegów. Po pierwsze, uczą się nowych rodzajów agresywnego zachowania, po drugie — można im w ten sposób zasugerować, że takie zachowanie stanowi normę i nie pociąga za sobą żadnych negatywnych konsekwencji. Co więcej, obserwowana agresja powoduje emocjonalne poruszenie, a zatem sprawia, że dziecko samo zaczyna odczuwać złość[16]. Przyswojone w takich okolicznościach negatywne zachowanie staje się dominującym sposobem kontrolowania środowiska społecznego i fizycznego, a przyjęty w dzieciństwie styl funkcjonowania jest kontynuowany również w dorosłości. Na dowód tego Ann Buchanan[17] przytacza badania wskazujące, że 4 spośród 5 mężczyzn — sprawców przemocy było w dzieciństwie świadkami przemocy stosowanej przez ojców wobec matek

[14] E. Aronson: *Człowiek — istota społeczna*. Warszawa: PWN 1995, s. 338.

[15] B. Krahe: *Agresja…*, s. 44—45; por. C.S. Hall, G. Lindzey: *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN 2002, s. 566—573.

[16] S. Guerin, E. Hennessy: *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Gdańsk: GWP 2004, s. 17.

[17] A. Buchanan: *Cycles of Child Maltreatment*. Chichester: Wiley 1996.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

i / lub było ofiarami przemocy (podobną zależność stwierdzono tylko u 1/3 kobiet — ofiar przemocy). Wyniki innych badań potwierdzają te obserwacje[18].

Teoria ludzkiej destrukcyjności E. Fromma

Według teorii Ericha Fromma agresja jest wywoływana przez czynniki zewnętrzne, a przyczyna wzrostu agresywnych zachowań tkwi w zacieraniu się ram struktury społecznej i rozpadzie prawdziwych więzi międzyludzkich. Próbując zrozumieć i uporządkować różne aspekty agresji, Fromm wyróżnił dwa rodzaje agresywnych zachowań:

— zachowania biologicznie adaptacyjne — obronne i instrumentalne,
— zachowania biologicznie dezadaptacyjne — mające znamiona destruktywności i okrucieństwa.

Pierwszy rodzaj wymienionych zachowań stanowi reakcję na sytuacje bezpośrednio zagrażające życiu, drugi — pojawia się, gdy zostają zablokowane istotne egzystencjalne potrzeby jednostki (jest ona pozbawiona miłości, zrozumienia, satysfakcjonującego kontaktu, możliwości zaspokojenia potrzeby samorealizacji, doświadcza osamotnienia). Destruktywność i okrucieństwo są zatem swoistą próbą przezwyciężenia bezsilności i zagubienia, poprzez uzyskanie kontroli nad otoczeniem. Taki sposób funkcjonowania wywołuje jednak niskie poczucie własnej wartości, wtórnie generując podobne postawy wobec innych. Prezentowanie tego rodzaju zgeneralizowanej agresji prowadzi nie tylko do niszczenia innych, ale także do autodestrukcji, czyli niszczenia siebie, dochodzi bowiem do pogłębiania się patologicznych warunków życia — braku samorealizacji i poczucia osamotnienia będącego efektem oddalenia od ludzi[19].

2.1.3. Teorie socjologiczne

Do tradycyjnych obszarów badań socjologicznych należy wpływ określonych właściwości struktury społecznej na wystąpienie dewiacyjnych zachowań u jednostek należących do danej społeczności, a działania agresywne niewątpliwie uznać można za jedną z kategorii takich właśnie zachowań. W szerokim ujęciu termin „dewiacja" odnosi się do sytuacji, w których pewne osoby lub grupy naruszają normy społeczne, i jest bezpośrednio związany ze zjawiskiem kontroli społecznej, ponieważ zazwyczaj o naruszeniu norm decydują osoby dysponujące możliwością

[18] K. Browne, M. Herbert: *Zapobieganie przemocy w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA 1999, s. 46.

[19] E. Fromm: *Anatomia ludzkiej destruktywności*. Poznań: Rebis 2002; A. Nowak, E. Wysocka: *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie*…, s. 35—36.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

stosowania sankcji. Dewiacja nie sprowadza się zatem do samego naruszenia norm, ale jest także związana z obserwacją tego pogwałcenia przez osoby, które uznają je za wystarczająco ważne, by negatywnie się do niego ustosunkować. W związku z tym warunkiem traktowania kogoś jak „dewianta" jest przekonanie o tym, że nie tylko ma on świadomość naruszenia normy, ale także zna jej znaczenie dla innych osób, zwłaszcza tych posiadających autorytet. Taka interpretacja zjawiska dewiacji pokazuje, że to, co określa się jako zaburzenie zachowania, ma zarówno wymiar psychologiczny, jak i społeczny. Co więcej, objawy dotyczące obszaru społecznego, przyjmujące postać naruszenia norm i relacji z innymi, stanowią zwykle pierwszy sygnał niekorzystnych procesów zachodzących w psychice jednostki z uwagi na fakt, że manifestacje behawioralne są bezpośrednio obserwowalne[20].

Do naruszenia norm może dochodzić z wielu przyczyn i w wielu różnych okolicznościach — jednostka może naruszać normy, ponieważ[21]:

— nie zinternalizowała wartości kulturowych bądź ich internalizacja nie jest całkowita,
— internalizacja obejmuje wartości i normy alternatywne wobec ogólnego systemu aksjonormatywnego (np. normy podkulturowe),
— występuje konflikt różnych cenionych przez nią wartości (szczególnie często, jak się wydaje, ma to miejsce wśród młodzieży, która z jednej strony wypełnia rolę ucznia, a z drugiej — stara się przestrzegać norm obowiązujących w grupie rówieśniczej),
— posiada niski stopień hierarchizacji wartości — wartości słabo zhierarchizowane mają mniejszą moc regulowania zachowania,
— cechują ją zaburzenia wartościowania — zdolność do porządkowania wartości, jak już wspominano, jest związana z ogólnym rozwojem poznawczym.

Do tej listy można dodać także desocjalizację, definiowaną jako „proces, podczas którego jednostka zatraca przynajmniej niektóre treści zinternalizowane w czasie socjalizacji"[22]. Wymienione procesy są przedmiotem rozważań wielu koncepcji socjologicznych, które szczegółowo opisuje Andrzej Siemaszko[23].

W niniejszej pracy zaprezentowany zostanie jedynie krótki zarys tych teorii, które wydają się szczególnie istotne z punktu widzenia analizy przyczyn agresywnych zachowań dzieci i młodzieży.

Teoria anomii R.K. Mertona

Dewiacja w koncepcji Roberta K. Mertona jest traktowana jako normalna odpowiedź na nienormalne warunki społeczne. Dla wyjaśnienia zjawiska dewiacji klu-

[20] B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży…*, s. 59.
[21] Tamże, s. 60.
[22] K. Olechnicki, P. Załęcki: *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo GAFFITI BC, s. 189.
[23] A. Siemaszko: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: PWN 1993.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

czowe są dwa terminy: struktura społeczna rozumiana jako zorganizowany zespół społecznych zależności oraz struktura kulturowa, określająca cele kierujące zachowaniem członków danej społeczności (dotyczące najczęściej sukcesu w różnych sferach aktywności) oraz dopuszczalne sposoby ich realizacji. Zachowanie dewiacyjne występuje wtedy, kiedy pojawia się rozdźwięk między kulturowo zdefiniowanymi celami a społecznie ustrukturowanymi możliwościami ich realizacji. Struktura kulturowa wskazuje bowiem, co i w jaki sposób osiągać, jednak to struktura społeczna determinuje rzeczywiste możliwości realizacji celów za pomocą środków instytucjonalnie dostępnych.

Proces dewiacyjny jest zależny od kulturowo narzuconych „reguł gry". W tym kontekście najistotniejszymi z nich są uniformizm (konieczność dążenia przez wszystkich do tych samych celów) i egalitaryzm (założenie, że realizacja celów jest potencjalnie dostępna dla wszystkich). Sukces, z definicji, nie jest jednak dostępny dla wszystkich, a warunki społeczne różnicują szanse jego osiągnięcia. Zarówno uniformizm, jak i egalitaryzm są zatem utopią, niemniej niektóre kultury starają się tuszować tę skądinąd oczywistą prawdę. Powoduje to pojawienie się napięcia motywacyjnego, które musi zostać zredukowane, a sposób tej redukcji może być niedewiacyjny (przystosowanie prawidłowe) lub dewiacyjny (przystosowanie nieprawidłowe)[24].

Konkludując, istotą anomii jest „załamanie zdarzające się w strukturze kulturowej, występujące zwłaszcza wtedy, kiedy istnieje silna rozbieżność między normami i celami kulturowymi a społecznie ustrukturowanymi możliwościami działania członków grupy zgodnie z tymi normami"[25]. Mechanizmy radzenia sobie z anomią, czyli redukcji powstającego napięcia motywacyjnego, zawierają się w następujących typach adaptacji[26]:

- **Konformizm** — najpowszechniejszy indywidualny typ adaptacji, dzięki któremu możliwe jest właściwe funkcjonowanie społeczeństwa jako całości; charakteryzuje się akceptacją zarówno kulturowo określonych celów, jak i uprawnionych środków ich realizacji (socjalizacja pełna). Jest dostępny dla osób posiadających pozycję społeczną pozwalającą posługiwać się środkami społecznie aprobowanymi, przestrzegając „reguł gry".
- **Innowacja** — forma indywidualnego przystosowania, związana z realizacją kulturowo określonych celów (internalizacja wartości), przy wykorzystaniu niedozwolonych środków (brak internalizacji norm — socjalizacja niepełna). Jest charakterystyczna dla wszystkich warstw społecznych z uwagi na relatywizm obowiązujących symboli sukcesu i poziomu jego odczuwania.
- **Rytualizm** — kolejny sposób indywidualnego przystosowania, dotyczący tych, którzy w pełni zinternalizowali normy (środki), ale zredukowali własne aspira-

[24] A. Nowak, E. Wysocka: *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie*…, s. 37.

[25] R.K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: PWN 1982, s. 225.

[26] A. Nowak, E. Wysocka: *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie*…, s. 38—39.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

cje lub z nich zrezygnowali (socjalizacja niepełna). Ten typ adaptacji jest wynikiem specyficznej socjalizacji charakterystycznej dla warstw niższych — średnich, w której kładzie się silny nacisk na uległość, podporządkowanie, skrupulatność i odpowiedzialność. Jednostki o takich cechach nie są w stanie pokonać wewnętrznych barier powstrzymujących je od naruszania norm, mogą więc jedynie zrezygnować z odniesienia sukcesu; często też powoduje nimi lęk przed utratą tego, co mają, wolą zatem poprzestać na małym, ale bezpiecznym.

- **Wycofanie** — związane z indywidualną adaptacją polegającą na odrzuceniu zarówno wartości (celów), jak i norm instytucjonalnych (środków). Stanowi najrzadszą, a zarazem najbardziej potępianą przez R.K. Mertona formę przystosowania, która godzi w podstawy społeczeństwa poprzez kwestionowanie jego podstawowych wartości — sukces (uniformizm) oraz równość szans (egalitaryzm), i może być dla niego groźna z uwagi na fakt, że osoby wycofujące się są bezproduktywne i stanowią negatywny wzór do naśladowania. Jednostki mające skłonność do wycofania w pełni zinternalizowały zarówno wartości, jak i normy, a jedynie brak strukturalnych możliwości realizacji kulturowo akceptowanych celów przy przestrzeganiu uprawnionych społecznie norm instytucjonalnych zmusza je do rezygnacji z jakichkolwiek aspiracji.
- **Bunt** — reakcja na istniejące warunki społeczne, która polega na całkowitym odrzuceniu istniejącego systemu normatywnego (celów i środków), połączonym z przekształceniem systemu społecznego przez wprowadzenie nowych celów kulturowych i norm instytucjonalnych. Jako jedyny typ przystosowania ma charakter grupowy i zorganizowany. Co ciekawe, nie cechuje warstw najbardziej upośledzonych, ale nowo wyłaniające się klasy lub warstwy, które istniejący system społeczny blokuje w rozwoju adekwatnym do ich aspiracji.

Zgodnie z koncepcją R.K. Mertona funkcjonowanie w świecie nierówności społecznych podobne jest do swoistej gry, w której tylko niektórzy stale wygrywają (konformiści), inni zaś muszą zapewnić sobie komfort i sukces przez oszukiwanie (innowacja) lub dalszą bezmyślną grę (rytualizm); mogą też całkowicie wycofać się z gry lub zaproponować grę zupełnie inną, w której zmienią się wygrywający. Jak podkreślają Anna Nowak i Ewa Wysocka[27], znaczenie omawianej teorii polega na tym, że bardzo dokładnie pokazuje, jak system społeczny generuje dewiację, która zwrotnie wymierzona jest przeciwko niemu.

Teoria naznaczenia społecznego (stygmatyzacji)

Współczesna socjologia szczególnie silnie wpłynęła na stan badań dotyczących zachowań dewiacyjnych poprzez rozwinięcie teorii **labelingu** (**stygmatyzacji**)[28], która podkreśla znaczenie i rolę grupy społecznej w ich kreowaniu. Teoria

[27] Tamże, s. 39.

[28] B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży…*, s. 60—64.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

ta, opierająca się na założeniach symbolicznego interakcjonizmu, zakłada, że pozycji jednostki w grupie nie wyznaczają obiektywne czynniki, lecz jej symboliczne miejsce w świadomości członków grupy. W takim rozumieniu dewiantem nie jest osoba, która narusza normy, ale ten, kto zostanie tak nazwany przez jednostki lub grupy dysponujące społeczną siłą. Przyjmując ten punkt widzenia, koncepcja labelingu wskazuje konsekwencje stosowania przez grupę różnych naznaczeń / etykiet wobec jednostek, które w jakiś sposób się wyróżniają, a zwłaszcza — w odczuciu grup zwycięskich — naruszają zasady i normy im służące.

Ryzyko naznaczenia statusem dewianta zależy od tego[29]:

— kto naruszył normę — im wyższa pozycja jednostki w społeczeństwie, tym większe prawdopodobieństwo, że naruszenie przez nią norm nie spotka się z potępieniem społecznym; warunek ten jest modyfikowany przez kolejne;
— kto stał się ofiarą naruszenia normy — jeśli ofiarą jest osoba znacząca, ciesząca się autorytetem lub będąca przedmiotem szczególnej troski społecznej, wzrasta prawdopodobieństwo repulsywnej reakcji;
— jaka norma została naruszona — w perspektywie czasu nie zawsze naruszenie tej samej normy jest tak samo mocno potępiane; największe niebezpieczeństwo wiąże się z naruszeniem danej normy w okresie, kiedy staje się ona przedmiotem szczególnej troski społecznej (uruchomiony zostaje wtedy swoisty proces „polowania na czarownice");
— kto ocenia naruszenie normy — im większy autorytet i / lub pozycję społeczną ma osoba oceniająca, tym bardziej daje się wiarę jej ocenom.

Niezależnie od wymienionych reguł istnieją pewne stygmaty niejako z góry przypisane jednostce, które mają związek z łatwością naznaczania dewianta. Erving Goffman[30] zalicza do nich: stygmaty związane z deformacjami fizycznymi i / lub niepełnosprawnością, stygmaty związane z wadami charakteru (np. impulsywność, egoizm, nieuczciwość) oraz tzw. stygmaty plemienne (narodowość, rasa, religia).

Sam proces naznaczenia następuje w trzech etapach[31]:

1. **Konfrontacja** jest związana ze skierowaniem uwagi i zainteresowania przedstawicieli społeczności na „kandydata" do naznaczenia, w wyniku czego powstaje przekonanie, że „z tą osobą trzeba coś zrobić".
2. **Osądzenie** to szereg działań związanych z wydaniem „diagnozy" przez przedstawicieli kontroli społecznej, którzy po zaistnieniu określonego zachowania naruszającego normę nadają mu odpowiednie znaczenie i komunikują, że zachowanie kwalifikuje się do potępienia.
3. **Wpisanie się w rolę** jest to faza, w której następuje redefinicja roli jednostki naznaczonej; charakterystyczne dla niej jest uczenie się przez otoczenie społeczne nowego sposobu odnoszenia się do osoby naznaczonej oraz uczenie się

[29] I. Pospiszyl: *Patologie społeczne*. Warszawa: PWN 2008, s.38—39.
[30] E. Goffman: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: GWP 2005.
[31] B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży…*, s. 60—64.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

przez samą osobę naznaczoną nowego sposobu zachowania, a także zaakceptowanie i zinternalizowanie nowej pozycji społecznej — jednostka naznaczona godzi się z tym, czego chciała grupa, i zaczyna pełnić rolę wynikającą z treści etykiety (np. jeśli przypisano jej agresywność i wybuchowość, będzie kontynuować to zachowanie). Paradoksalnie, w tej fazie procesu naznaczenia, zachowania normalne, przejawiane w niektórych okolicznościach, będą przez otoczenie społeczne traktowane jako nienormalne — jeśli np. dziecko „agresywne" przez cały dzień nie dokona żadnego aktu agresji, będzie się uważać, że „po prostu miało dobry dzień".

Każda jednostka funkcjonuje w grupie dzięki przypisaniu jej określonego zestawu cech, poprzez które jest identyfikowana. Co istotne, chociaż ma ona wiele statusów, to w danej grupie społecznej najczęściej definiowana jest przez jeden status główny, któremu podporządkowane są inne. Tym statusem głównym są zazwyczaj role, jakie jednostka pełni w konkretnej społeczności, lub dominujące cechy osobowe. Z nadaniem człowiekowi statusu dewianta wiąże się zmiana jego statusu głównego (wpisanie w dewiacyjną rolę) i podporządkowanie mu wszystkich pozostałych statusów, a w konsekwencji — reinterpretacja przeszłości człowieka tak, by dopasować ją do nowo tworzącego się statusu głównego (*vide*: film *Filadelfia*).

Twórcy teorii stygmatyzacji byli przekonani, że jednostka nie jest w stanie samodzielnie obronić się przed naznaczeniem. Współcześnie wielu autorów stoi na stanowisku, że człowiek ma możliwość pewnego wpływu na ten proces, a co więcej, rozpoczęcie procesu stygmatyzacji może stać się momentem refleksji, otrzeźwienia i przy odpowiednim wysiłku ze strony podmiotu może nie dojść do jego zakończenia. Jeśli jednak jednostce nie uda się zachować dotychczasowego statusu, to walka o zachowanie niedewiacyjnej tożsamości będzie bardzo trudna i istnieje duże prawdopodobieństwo, że dojdzie do dewiacyjnej samoidentyfikacji[32].

Z punktu widzenia psychologicznego i pedagogicznego podkreśla się negatywne konsekwencje naznaczenia, zwłaszcza dla osób w wieku rozwojowym, a przede wszystkim w okresie wczesnej adolescencji, ponieważ po „wpisaniu się" jednostki w rolę „dewianta" cała jej aktywność organizuje się wokół tej roli, co wyznacza — na zasadzie samospełniającej się przepowiedni — dewiacyjny kierunek na dalsze życie.

W literaturze przedmiotu pojawia się też pogląd, że naznaczenie ma pozytywne skutki, gdyż wskazuje pożądane zachowania, pozwala ustalić kryteria normalności, dobra i zła, przyczynia się również do wzrostu spoistości i trwałości grupy. W związku z powyższym niektórzy autorzy[33] wykazują, że nie ma zachowań naturalnie dobrych i złych, ponieważ wszystko zależy od grupy społecznej, jej sys-

[32] I. Pospiszyl: *Patologie społeczne*…, s. 41—42.

[33] Por. J. Modrzewski: *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 2004, s. 58—59.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

temu prawnego, moralnego i praktyk naznaczających. Z punktu widzenia jednostki trudno jednak mówić o pozytywnych konsekwencjach stygmatyzacji.

Teoria zróżnicowanych powiązań E.H. Sutherlanda

Teoria zróżnicowanych powiązań, uważana za najpełniejsze osiągnięcie tzw. szkoły chicagowskiej, zajmuje się nie tyle społeczeństwem, które ustala, co jest normą i jaka powinna być reakcja na jej naruszenie, ile osobą samego dewianta oraz powodami, dla których łamie on normy społeczne. Koncepcja ta zakłada, że zachowania — bez względu na to, czy są oczekiwane społecznie, czy nie — w większości są wyuczone, a na rodzaj przyswajanych zachowań najistotniejszy wpływ mają warunki, w jakich przebiega proces uczenia się, związane ściśle ze środowiskiem społecznym, w którym człowiek się wychowuje. Jednostka przyswaja sobie zachowania drogą różnych form komunikacji, przede wszystkim w grupach pierwotnych, takich jak rodzina i grupa rówieśnicza, ma przy tym zróżnicowany dostęp do zachowań akceptowanych i nieakceptowanych z uwagi na fakt, że społeczeństwo nie jest monolitem kulturowym, a zatem normy i wartości istotne dla jednej grupy nie muszą być równie ważne dla innej. Edwin H. Sutherland podkreślał, że cele i wartości właściwie nie różnicują w sposób istotny ludzi przestrzegających prawa i ludzi naruszających go, różni ich natomiast sposób realizacji celów. Z tego względu interesowały go przede wszystkim mechanizmy przyswajania przez jednostkę takiego, a nie innego systemu normatywnego. Na podstawie prowadzonych analiz doszedł do wniosku, że proces uczenia zachowań dewiacyjnych dokonuje się w wyniku takiego zdefiniowania norm prawa, by łatwo je było naruszać (np. ludzie dzielą się na sprytnych i przestrzegających prawa; kto chce wiele osiągnąć, nie może przejmować się przepisami). Najistotniejszym czynnikiem związanym z nieprzestrzeganiem ogólnie przyjętych norm jest posiadanie przez jednostkę „nadwyżki definicji" sprzyjających ich naruszaniu w porównaniu z definicjami każącymi je przestrzegać. Co ważne, ucząc się dewiacyjnych zachowań, przyswajamy zarówno różnorodne techniki naruszania norm, jak i kierunki motywacji, dążeń, racjonalizacji i postaw. Trwałość przyswojenia dewiacyjnych wzorów zachowań jest tym większa, im większe są: częstotliwość ich pojawiania się, czas ich trwania i występowanie podobnych doświadczeń w przeszłości[34].

Omawiana teoria wpisuje się w nurt koncepcji odwołujących się do założeń behawioryzmu i jako taka ma wiele punktów stycznych z teorią dotyczącą genezy agresywnych zachowań sformułowaną przez A. Bandurę i R.H. Waltersa (zob. 2.1.2.).

---

[34] I. Pospiszyl: *Patologie społeczne*…, s. 42—44; T. Sołtysiak: *Socjalizacja a zaburzenia w zachowaniach młodzieży (wybrane teorie)*. W: *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężania*. Red. T. Sołtysiak. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej 2005, s. 38—39.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

Teoria kontroli W.C. Recklessa

W myśl teorii kontroli, zachowania niezgodne z oczekiwaniami społecznymi są wypadkową oddziaływania otoczenia i predyspozycji osobowościowych jednostki. Środowisko propaguje różne wzorce zachowań, także te niepożądane przez większość społeczeństwa, które mogą ukierunkować aktywność jednostki na postępowanie sprzeczne z ogólnie przyjętymi normami, zwłaszcza jeśli wybór takich zachowań umożliwia szybkie osiągnięcie sukcesu, realizację własnych aspiracji i zaspokojenie potrzeb. Wybór takiej formy zachowania zależy od sprawności kontroli zewnętrznej, niosącej ze sobą ryzyko zastosowania sankcji w przypadku niesubordynacji, ale znacznie większe znaczenie — zgodnie z omawianą teorią — ma kontrola wewnętrzna, związana z samooceną jednostki. O ile adekwatna samoocena doprowadza do identyfikacji z ogólnie respektowanymi normami oraz ukierunkowuje jednostkę na realizację celów i zadań w sposób aprobowany społecznie, o tyle samoocena nieadekwatna może burzyć mechanizmy kontroli wewnętrznej, co sprawia, że jednostka wybiera postępowanie sprzeczne z ogólnie przyjętymi normami[35].

Teoria więzi społecznej (kontroli) T. Hirscha

Teoria więzi społecznej akcentuje fakt, że w procesie socjalizacji jednostka uczy się zachowań konformistycznych, które nie zawsze akceptuje; w związku z tym jakiś rodzaj zerwania więzi z konformistycznym porządkiem społecznym może doprowadzić do łamania istotnych norm. Generalnie im silniejsze więzi łączą jednostkę z otoczeniem, tym mniejsza jest skłonność do naruszania norm i odwrotnie — im słabsze są relacje ze społeczeństwem, tym większe jest prawdopodobieństwo zachowań nonkonformistycznych. W tym kontekście wyróżniono 4 istotne elementy więzi jednostki ze społeczeństwem:

- **Przywiązanie** — jednostka jest emocjonalnie związana z otoczeniem społecznym, tj. rodziną, rówieśnikami, sąsiadami itp., a związki te powodują respektowanie i przestrzeganie norm obowiązujących w tym otoczeniu (co jest związane z wrażliwością na opinie i negatywne reakcje ze strony funkcjonujących w nim osób); kiedy słabnie więź emocjonalna człowieka z najbliższym otoczeniem, osłabieniu ulega też siła działania mechanizmów powstrzymujących go przed dewiacyjnym zachowaniem.
- **Zaangażowanie** — jednostka postępuje zgodnie z oczekiwaniami społecznymi nie tylko dlatego, że jest związana z innymi ludźmi w swoim otoczeniu, ale także z obawy przed konsekwencjami naruszenia obowiązujących norm; bilansuje więc zyski i straty w wyborze zachowań konformistycznych.
- **Zaabsorbowanie** — poza opisanymi wyżej powodami, jednostka spełnia społeczne oczekiwania, ponieważ jest tak zaabsorbowana działalnością konformi-

[35] T. Sołtysiak: *Socjalizacja a zaburzenia w zachowaniach młodzieży…*, s. 40—43.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

styczną, że nie ma już chęci ani czasu na inne działania; jest to więc behawioralny wyraz akceptacji istniejącego porządku normatywnego.

- **Przekonanie** — to poznawczy i emocjonalny element dopełniający obraz więzi jednostki ze społecznością; im mniej jest ona przekonana o konieczności przestrzegania norm, tym bardziej prawdopodobne staje się to, że będzie je naruszała[36].

Jak wskazuje I. Pospiszyl[37], podstawowe wątpliwości dotyczące teorii Travisa Hirscha są związane z założeniem, że istnieje jeden porządek normatywny, co do którego panuje powszechna zgoda, oraz że silne więzi jednostki ze środowiskiem jej życia są wystarczającym zabezpieczeniem przed dewiacją. Trudno w tym kontekście wytłumaczyć pojawienie się zachowań buntowniczych, zachowań nonkonformistycznych, realizowanych właśnie po to, by spełniać oczekiwania innych (*vide*: grupy podkulturowe), czy wreszcie zachowań wynikających z utraty kontroli emocjonalnej.

Teoria siły kontroli J. Hagana

Koncepcja siły kontroli łączy założenia teorii kontroli ze sposobem wychowania potomstwa w rodzinie. Zakłada, że we współczesnej strukturze aktywności zawodowej wyróżnić można dwie grupy ludzi — kontrolujących i kontrolowanych — między którymi występują następujące różnice w zakresie przekazywania dzieciom dorobku cywilizacyjno-kulturowego, nastawienia wobec otaczającej rzeczywistości i przestrzegania norm:

— rodzice kontrolujący innych w miejscu pracy są bardziej tolerancyjni wobec przejawianych negatywnych zachowań dziecka niż rodzice niesprawujący kontroli,
— rodzic sprawujący władzę nad innymi w miejscu pracy ma tendencję do cedowania kontroli nad dziećmi na współmałżonka (najczęściej kobietę), który częściej kontroluje dzieci płci żeńskiej niż męskiej,
— rodzic kontrolujący innych w miejscu pracy jest bardziej liberalny wobec nieaprobowanych społecznie zachowań przejawianych przez chłopców, stąd mają oni większe możliwości podejmowania tego typu działań (i doznają mniej sankcji karnych) niż dziewczynki.

W konsekwencji — zwłaszcza w rodzinach, w których przynajmniej jedno z rodziców sprawuje kontrolę w miejscu pracy — chłopcy są traktowani bardziej pobłażliwie zarówno przez matki, jak i przez ojców[38]. Założenia te zostały potwierdzone przez wyniki badań[39], które dowodzą, że chłopcy z rodzin pracodawców nie tylko przejawiają więcej zachowań przestępczych niż dziewczęta, ale także należą do kategorii młodzieży bardziej narażonej na wystąpienie agresywnych tendencji

[36] Tamże, s. 44—48.
[37] I. Pospiszyl: *Patologie społeczne*…, s. 46.
[38] T. Sołtysiak: *Socjalizacja a zaburzenia w zachowaniach młodzieży*…, s. 48—51.
[39] B. Urban: *Zachowania dewiacyjne młodzieży*…, s. 38.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

w zachowaniu, gdyż są słabo kontrolowani w rodzinie i w mniejszym stopniu spostrzegają ryzyko poniesienia kary.

2.2. Czynniki ryzyka wystąpienia zachowań agresywnych — perspektywa pedagogiczna

Analizując zjawisko agresji, nie sposób pominąć kontekstu społecznego, w jakim dochodzi do kształtowania się agresywnych zachowań[40], co uprawnia do osadzenia tak ujętego przedmiotu eksploracji w obszarze zainteresowań pedagogiki społecznej. Jak podkreśla Aleksander Nalaskowski[41], agresji nie można traktować jako zachowania pierwotnego dla człowieka, ponieważ „zabijanie jest czynnością kłopotliwą, trudną i z gruntu nieczystą. Jeśli […] zgodzimy się z tezą, że człowiek nie jest stworzony do pracy, gdyż ta go męczy, to konsekwentnie będziemy musieli się zgodzić z twierdzeniem, że zabijanie także jest męczące, a nade wszystko ryzykowne. Zabijanie zabiera czas, który można spędzić bezpieczniej i przyjemniej". W konsekwencji, powołując się na studia literatury przedmiotu, cytowany autor stwierdza: „agresja i przemoc nie są nadrzędnymi cechami kultur pierwotnych, to wynik styku z cywilizacją. To efekt zachłanności dalekiej czarnym czy czerwonym »dzikim«, a bardzo bliska »kulturalnym« białym". Przyjmując taki tok rozumowania, musimy się zgodzić, iż błędne jest podejście czysto chronologiczne, zakładające, że wszystko, co późniejsze, jest lepsze, bardziej wartościowe i zasługujące na podziw. Gdy więc uznamy, że linearność społecznego rozwoju nie jest wcale taka oczywista, i zrezygnujemy z przekonania, że to, co robimy, robimy coraz lepiej, wówczas „widnokrąg stale doskonalszego życia zamazuje się i rozmywa"[42].

Powyższa argumentacja sprawia, że w naukach o wychowaniu agresja coraz częściej jest rozpatrywana jako zachowanie społeczne, nabywane w wyniku określonych interakcji z otoczeniem i będące efektem uczestnictwa społecznego jednostki, którego przejawem, zdaniem Jerzego Modrzewskiego[43], są:

— zajmowanie lub kandydowanie do zajęcia określonego miejsca w strukturze społecznej, co zależy od takich czynników, jak: usytuowanie jednostki w przestrzeni społeczno-ekonomicznej, posiadanie lub nabywanie statusu społecznego, przynależenie do określonej grupy, społeczności, klasy, warstwy, środowiska, układu społecznego,

[40] Wyraźnie wskazują to omówione wyżej koncepcje.

[41] A. Nalaskowski: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" 2006, s. 21.

[42] Tamże, s. 22.

[43] J. Modrzewski: *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*…, s. 52—53.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

— działanie właściwe dla danego układu społecznego, adekwatne do zajmowanego w nim miejsca oraz pojawiających się w nim sytuacji społecznych — najważniejszym elementem tego działania jest sposób odgrywania przez jednostkę ról społecznych, wchodzenia w interakcje z innymi, komunikowania się i tworzenia więzi,
— ujawnianie posiadania lub wykształcania się odpowiednich cech psychospołecznych uznanych w danym układzie społecznym za identyfikujące osoby go współtworzące i współokreślające jego kulturę — istotne są tutaj przede wszystkim świadomość społeczna, wiedza i wyobraźnia społeczna, oczekiwania społeczne, schematy poznawcze, tożsamość, osobowość (w opisie tej kategorii wykorzystać można koncepcję rozwoju tożsamości E. Eriksona, rozwoju kompetencji poznawczych J. Piageta czy rozwoju kompetencji interakcyjnej J. Habermasa).

Odwołując się do teorii anomii, stwierdzić można, że cechami, które najlepiej określają ludzką naturę, są egoizm i nienasycenie. Człowiek zawsze pragnie czegoś więcej niż ma, a zaspokojenie jednej potrzeby warunkuje powstanie innej. W konsekwencji nie potrafi sam narzucić sobie ograniczeń ani cieszyć się z własnych osiągnięć, co prowadzi do powstania tzw. choroby nieskończoności. Aby temu przeciwdziałać, społeczeństwo stworzyło cały system norm i wartości, stanowiących swego rodzaju ramy dla działań człowieka. Normy i wartości są zatem punktem odniesienia, dzięki któremu jednostka dzieli swoje cele życiowe na etapy, określa, co jest ważne, a co mniej, zakreśla horyzonty. By jednak było to możliwe, działający podmiot musi czuć się związany z istniejącym porządkiem normatywnym, musi go zinternalizować i uznać za osobiście ważny; stan taki Emil Durkheim[44] nazywa „obecnością społeczeństwa w człowieku". Przestrzeganie ustalonego porządku normatywnego nie jest zatem prostym wyborem, ale żaden człowiek nie jest pozbawiony tej możliwości.

Nakaz przestrzegania norm jest jednostce przekazywany w procesie socjalizacji, będącej jedną z podstawowych kategorii pojęciowych pedagogiki społecznej. Proces ten trwa przez całe życie, lecz w największym nasileniu występuje w okresie, gdy dziecko zaczyna stawać się istotą społeczną. A. Nalaskowski[45] rozpatruje socjalizację jako proces ujednolicania jednostek, czynienia ich podobnymi do siebie, traktując ją jako mniej lub bardziej „grzeczne" wchodzenie w normy, zwyczaje, wartości i akcje świata zastanego, dopasowanie się do jego reguł i konformistyczną zgodę na jego oferty. Andrzej Radziewicz-Winnicki[46] podkreśla z kolei, że socjalizacja jest złożonym procesem, w którym z jednej strony ma miejsce oddziaływanie środowiska społecznego polegające na integrowaniu poszczególnych jego członków i przygotowywaniu ich do pełnienia określonych ról społecznych, z drugiej zaś — dochodzi do nabywania zróżnicowanych kompetencji indywidualnych. Socjalizację

[44] E. Durkheim: *O podziale pracy społecznej*. Warszawa: PWN 1999; I. Pospiszyl: *Patologie społeczne*…, s. 28.

[45] A. Nalaskowski: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*…, s. 58.

[46] A. Radziewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: WAiP, s. 435.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

można zatem określić jako „proces kształtowania w jednostce określonych, zdeterminowanych społecznie i kulturowo regulatorów zachowań, przebiegający w toku społecznego uczenia się, czyli gromadzenia doświadczenia zarówno indywidualnego, jak i społecznego. Przygotowanie jednostki […] do pomyślnej i satysfakcjonującej egzystencji w życiu społecznym staje się więc celem zasadniczym i priorytetowym, celem samym w sobie w procesie socjalizacji”[47].

Procesy socjalizacyjne przebiegają w różnych środowiskach wychowawczych, a pedagogika społeczna — zgodnie z klasycznym ujęciem Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego oraz Ryszarda Wroczyńskiego — bada znaczenie poszczególnych elementów struktury tych środowisk, odnosząc uzyskiwane wyniki do konkretnych sytuacji, aktualizując wnioski z dawnych doświadczeń i poszukując nowych rozwiązań[48]. Dokonując syntetycznej analizy różnych definicji środowiska, należy zwrócić uwagę, że w pedagogice społecznej[49]:

— wyróżnia się poszczególne kręgi środowiskowe (np. rodzina, szkoła), które mają określone funkcje, a podstawą ich specyfikacji są określone styczności społeczne,
— odrzucając skrajny determinizm i skrajny personalizm, uznaje się, że jednostka, kształtująca się pod wpływem warunków, w których żyje, może je równocześnie zmieniać oraz przezwyciężać skutki niekorzystnych wpływów środowiskowych,
— relacje między jednostką a środowiskiem ujmuje się w typologii postaw: biernej, obronnej oraz czynnej; przyjmuje się, że każda z nich zdeterminowana jest cechami psychofizycznymi jednostki, a także specyfiką warunków otoczenia biologicznego, społecznego i kulturowego,
— z punktu widzenia relacji między jednostką a środowiskiem wyodrębnia się określone cechy środowiska, takie jak subiektywność i obiektywność, środowisko oddziałujące pośrednio i bezpośrednio,
— z punktu widzenia elementów składających się na środowisko wyróżnia się środowisko materialne i niematerialne,
— z punktu widzenia dostępności elementów środowiska wyróżnia się środowisko jawne i „niewidzialne”, obejmujące — zgodnie z definicją H. Radlińskiej — wartości, wierzenia, normy, wzory kultury i tradycje zachowań, czyli całą

[47] Tamże, s. 436.

[48] A. Przecławska, W. Theiss: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. Przecławska. Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 1996, s. 9—28; por. R. Wroczyński, A. Kamiński: *Wstęp*. W: H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Ossolineum 1961.

[49] E. Marynowicz-Hetka: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN 2006, s. 55—65; por. H. Radlińska: *Pedagogika społeczna…*; A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: PWN 1974; R. Wroczyński: *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN 1966; S. Kawula: *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*. W: *Pedagogika społeczna. Dokonania. Aktualność. Perspektywy*. Red. S. Kawula. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2002, s. 25—48.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

sferę wyznaczającą sposób funkcjonowania jednostki, grupy, zbiorowości oraz instytucji,

— propozycje zróżnicowanego postrzegania środowiska mogą być podstawą tworzenia kategoryzacji i sprzyjają wyznaczaniu odpowiednich sposobów postępowania diagnostycznego i naprawczego, przy założeniu, że w projektowaniu przetwarzania środowiska równie ważne jest analizowanie elementów zaburzających rozwój, jak i tych, które mogą być spożytkowane wzmacniająco.

Warto zaznaczyć, że pojęcie środowiska wychowawczego wymaga współcześnie pewnej reinterpretacji z uwagi na istotne zmiany cywilizacyjne, społeczne i polityczne, jakie zaszły w ostatnich latach w skali lokalnej i globalnej. Postrzegane w tym kontekście środowisko wychowawcze daleko wykracza już poza klasyczne instytucje edukacyjne i opiekuńcze, a także poza wymiar środowiska lokalnego. W obecnej sytuacji jest nim nie tylko to, co dzieje się w bezpośrednim otoczeniu człowieka, ale również wszystko to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu oraz pod postacią skutków działań politycznych i gospodarczych[50]. Zwłaszcza w ostatnim czasie coraz częściej zwraca się uwagę na fakt, że przemiany społeczno-cywilizacyjne, z którymi mamy obecnie do czynienia, determinują m.in. chaos w wielu sferach wyznawanych dotąd wartości lub przyjętych wzorcach postępowania oraz przyczyniają się, jeśli nie do upadku, to z pewnością do poważnego kryzysu tradycyjnych autorytetów, odgrywających tak ważną rolę w procesach socjalizacyjno-wychowawczych[51].

Biorąc pod uwagę powyżej sygnalizowane kwestie, należy podkreślić, że dzieci podlegają socjalizacji w zróżnicowanej przestrzeni społecznej, a za najważniejsze jej elementy uznaje się najczęściej oddziaływanie rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej oraz środków masowej komunikacji[52]. Wszystkie te czynniki nie pozostają bez wpływu na rozwój dziecka, determinując indywidualny sposób percepcji rzeczywistości oraz reagowania emocjonalnego, co oznacza, że w określonych warunkach mogą przyczyniać się do generowania zachowań sprzecznych z ogólnie przyjętym systemem aksjonormatywnym, w tym także zachowań agresywnych. Mechanizmy ich działania zostaną poniżej dokładniej scharakteryzowane.

---

[50] A. Przecławska, W. Theiss: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*…, s. 9—28; por. N. Postman: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: PIW 1995.

[51] Tamże, s. 432; por. Z. Bauman: *Globalizacja*. Warszawa: PIW 2000.

[52] J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP 2000, s. 98—120; *Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: MENiS 2004; por. J.H. Turner: *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań: Wydawnictwo „Zysk i Sp." 1998, s. 77—81; P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak" 2002, s. 395.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

2.2.1. Środowisko rodzinne

Rodzina stanowi pierwsze, niezwykle znaczące środowisko społeczne człowieka, pod którego wpływem jednostka pozostaje stosunkowo długo. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że w systemie rodzinnym dziecko ma możliwość zaspokojenia najważniejszych potrzeb, zdobywa doświadczenia społeczne oraz przejmuje kulturowe wzory i normy postępowania wynikające z interakcji rodzic — dziecko[53]. Jeśli zatem funkcjonowanie rodziny w jakimkolwiek obszarze jest zaburzone, u wychowujących się w niej dzieci często pojawiają się różnego typu nieprawidłowości rozwojowe, które mogą przyjmować postać zachowań agresywnych. Warto zaznaczyć, że na funkcjonowanie współczesnej rodziny znaczny wpływ wywierają procesy transformacji społecznej, politycznej i gospodarczej. Znajdują one odzwierciedlenie w narastaniu zjawisk takich, jak pauperyzacja, bezrobocie, migracje zarobkowe — z jednej strony, a z drugiej — w szybkim postępie cywilizacyjnym i wzroście potrzeb konsumpcyjnych. Wszystko to nie pozostaje bez znaczenia dla jakości więzi rodzinnych i możliwości kształtowania wzorców zachowań w środowisku rodzinnym[54].

R. Izdebski[55] podkreśla, że rodzice nie są już w stanie odciąć dziecka od złego świata, mogą jedynie to zło wyjaśniać i interpretować, towarzysząc w ten sposób dziecku w dochodzeniu do dorosłości. Postęp cywilizacyjny i akceleracja rozwoju sprawiają, że rozdźwięk między pokoleniami stale się powiększa, uniemożliwiając rodzicom uczestniczenie w świecie dzieci. Rodzic często „sam siebie oskarża o głupotę, prosi dziecko o przewodnictwo w świecie mediów, nie zna języka obcego itp. Tym samym staje się gorszym obiektem relacji, antywzorem, antyidolem. Załamany utratą autorytetu, ucieka się do przemocy wobec dziecka i traktowania go jako chorego, ponieważ etykieta choroby nie niesie ze sobą krytyki dotychczasowego wychowania. Za chorobę dziecka nie można przecież winić rodzica, ale za jego demoralizację […] tak".

Rozpatrując wpływ rodziny na pojawienie się u dziecka tendencji do reagowania agresją, wskazuje się przede wszystkim na naturę związku uczuciowego między rodzicem a dzieckiem, wyznaczającą tzw. klimat rodziny[56]. W związku, w którym osoba opiekująca się dzieckiem okazuje mu uczucie i akceptację, może ono bez-

---

[53] J.M. Wolińska: *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny…*, s. 46; por. K.J. Tillmann: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: PWN 1996.

[54] A. Radziewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna…*, s. 474—477; por. A. Roter: *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2005.

[55] R. Izdebski: *Od psychoanalizy do socjoterapii. Materiały z konferencji szkoleniowej „Trudna gra wychowawcza — perspektywa ponowoczesna", 24—25 listopada, Chorzów 2005* [b.m. i r.w.].

[56] S. Guerin, E. Hennessy: *Przemoc i prześladowanie w szkole…*, s. 20—21.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

piecznie badać otoczenie i rozwijać w sobie podstawowe zaufanie do innych. Jeśli jednak dzieci nie znajdują poczucia bezpieczeństwa w relacji z dorosłym, a raczej odczuwają w kontakcie z nim dyskomfort i lęk, nie są zainteresowane odkrywaniem otoczenia, postrzegając je jako wrogie, i jednocześnie zaczynają przejawiać negatywne zachowania wobec innych.

J. Surzykiewicz[57] wymienia dwa elementy klimatu rodzinnego decydujące o jego jakości — spójność (kohezję) i elastyczność. Oba pozytywnie wpływają na funkcjonowanie poszczególnych członków rodziny, gdy stopień ich nasilenia jest umiarkowany. Pierwszy z nich związany jest z harmonią życia rodzinnego, wzajemnym okazywaniem sobie pomocy i wsparcia. Spójna rodzina zazwyczaj nie stwarza możliwości do uczenia się zachowań agresywnych, należy jednak pamiętać, że zbyt wysoka spójność rodzi napięcia, które mogą znajdować ujście w życiu pozarodzinnym (np. szkolnym), m.in. pod postacią agresji. Druga cecha wyznacza stopień, w jakim rodzina jest zdolna do akceptacji zmian. Dziecko ma dzięki niej możliwość nabycia umiejętności radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, ale również w tym przypadku skrajnie wysoka elastyczność, przejawiająca się przede wszystkim brakiem jasnych norm i reguł, może nieść ze sobą ryzyko zbyt pobłażliwego traktowania zachowań agresywnych lub problemów w przekazywaniu poprawnych wzorów postępowania.

Współcześnie mocno akcentuje się fakt, że już bardzo wczesne interakcje społeczne w rodzinie wpływają na rozwój umiejętności społecznych dziecka, a czynnikiem decydującym są w tym wypadku stabilne i bezpieczne relacje z rodzicami. W kontekście szczególnego znaczenia rodziny dla rozwoju społecznego dziecka Christine Wood i John Davidson[58] podkreślają, iż jest ona pierwszym środowiskiem, w którym dziecko ma możliwość przyswojenia sobie zasady, że normalną drogą przezwyciężania konfliktów jest analiza własnych potrzeb i zasobów, a nie użycie siły. Dzięki temu dziecko nabywa umiejętność odpowiedniego rozwiązywania konfliktów i rozwija zaufanie do działań bazujących na szacunku wobec innych. Można zatem stwierdzić, że zdolność do rozpoznawania problemów i gotowość do rozwiązywania ich w sposób akceptowany przez innych są przede wszystkim przekazywane w rodzinie. Jeśli więc w tym środowisku nie będzie się otwarcie dyskutować o trudnościach i szukać wspólnych rozwiązań, dzieci nie będą miały szansy nauczyć się i wypróbowywać istotnych umiejętności społecznych, a w konsekwencji częściej będą sięgały po wzorce zachowań agresywnych. Należy podkreślić, że część dzieci prezentujących zachowania agresywne była świadkiem ostrych kłótni swoich rodziców, co sprawiło, że zaczęły one traktować przemoc i agresję jako akcep-

[57] J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole*…, s. 98—99.

[58] C. Wood, J. Davidson: *Conflict Resolution in the Family: A PET Evaluation Study*. „Australian Psychologist", No. 28(2): 1993, s. 100—104; cyt. za: J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole*…, s. 100; por. M. Herbert: *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*. Gdańsk: GWP 2004.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

towalny sposób rozwiązywania konfliktów. Stąd wiele źródeł[59] mówi o swoistym „nieintencjonalnym trenowaniu w przemocy" w niektórych domach oraz o zdecydowanie negatywnym postrzeganiu swojego rodzinnego środowiska przez dzieci, u których stwierdzono występowanie zaburzeń w zachowaniu.

Obok klimatu emocjonalnego ważny jest także rodzaj stosowanych przez rodziców praktyk dyscyplinujących, wśród których jako wzmacniające agresywne zachowania u dzieci wymienia się: niekonsekwentny nadzór, surowe karanie, brak wyznaczonych granic, zaniedbania w nagradzaniu zachowań prospołecznych oraz nacechowany przymusem styl interakcji rodzic — dziecko[60]. Na ogół w reakcjach rodziców agresywnych dzieci wyróżnić można dwie prawidłowości — po pierwsze, ich interwencje są często niekonsekwentne, po drugie, stosują zwykle więcej środków przymusu, tj. kary fizyczne, a znacznie mniej łagodniejszych metod, takich jak rozmowa, przekonywanie czy nagradzanie zachowań alternatywnych. W efekcie w sytuacjach interakcji występują dwa elementy modelujące zachowanie — prezentowanie agresywnych zachowań, które dzieci powtarzają, oraz wchodzenie z dzieckiem w konflikt eskalujący agresję.

Badania dowodzą[61], że w rodzinach dzieci prezentujących zachowania agresywne dostrzec można pewien wzorzec konfliktogennych relacji, nazywany „procesem przymusu w rodzinie", w którym agresja jest wykorzystywana jako środek służący powstrzymywaniu negatywnych reakcji dziecka. Proces ten polega na tym, że rodzice większość czasu poświęcają na karcenie dziecka, zakazywanie mu czegoś i grożenie w odpowiedzi na jego skargi lub nieposłuszeństwo, czego efektem jest wzrost frustracji i powtarzające się utarczki słowne. W konsekwencji młodzi ludzie traktowani w ten sposób w domu przenoszą ów wzorzec relacji na inne interakcje i często w późniejszym etapie życia zachowują się aspołecznie.

Analizując sposób sprawowania przez rodziców kontroli nad dzieckiem, B. Urban[62] stwierdza, że powtarzające się przejawy agresji u dziecka redukują motywację rodziców do akceptowania go, a w miejsce akceptacji, niejako automatycznie, pojawia się tendencja do sprawowania kontroli opartej na przymusie. W tym kontekście — powołując się na koncepcję B.K. Barbera, J.E. Olsena

---

[59] A.C. Smyczek, K. Zajączkowski: *Diagnoza środowiska rodzinnego podstawą projektu oddziaływań profilaktycznych*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1996, nr 2(160), s. 169—187; G.R. Patterson, B.D. DeBaryshe, E. Ramsey: *A Developmental Perspective on Antisocial Behavior*. „American Psychologist", No. 44: 1989, s. 329—335.

[60] G.R. Patterson, D. Capaldi, L. Bank: *An Early Starter Model for Predicting Deliquency*. In: *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. D.J. Pepler, K.H. Rubin. New York: Lawrence Erlbaum 1991, s. 139—168; cyt. za: J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole*…, s. 101.

[61] D.P. Farrington, J.D. Hawkins: *Predicting Participation, Early Onset and Later Persistence in Officially Recorded Offending*. „Criminal Behavior and Mental Health" 1991, No. 1, s. 1—33; cyt. za: S. Guerin, E. Hennessy: *Przemoc i prześladowanie w szkole*…, s. 22; por. M. Herbert: *Rozwój społeczny ucznia*…

[62] B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*…, s. 166—167.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

i S.C. Shagle'a[63] — wyróżnia dwa typy kontroli: psychologiczną i behawioralną. Kontrola psychologiczna związana jest z takim rodzajem rodzinnych interakcji, które hamują i utrudniają proces indywidualizacji dziecka lub zwiększają psychologiczny dystans między rodzicami a dzieckiem. Dzieci mające poczucie, że rodzice nieustannie próbują je zmieniać, lub odbierające manipulację rodziców jako zagrożenie dla emocjonalnej więzi z nimi, będą prawdopodobnie mieć trudności w rozwijaniu adekwatnej samooceny i rozpoznawaniu własnej tożsamości — ten typ kontroli stanowi zatem ryzyko dla emocjonalnego rozwoju dziecka. Z kolei kontrola behawioralna odwołuje się do rodzinnych interakcji nieingerujących zbyt głęboko w indywidualność, odznaczających się niedostatkiem zasad oraz brakiem rozeznania rodziców w codziennych sprawach dziecka — rodziny stosujące ten typ kontroli charakteryzują się niskim poziomem emocjonalnej więzi. Zakłada się, że u dzieci doświadczających kontroli psychologicznej z większym prawdopodobieństwem rozwiną się problemy internalizacyjne, takie jak zahamowanie, wycofanie, natomiast dzieci, wobec których stosowana jest kontrola behawioralna, prawdopodobnie rozwiną eksternalizacyjny typ zaburzeń zachowania w postaci agresji, przestępczości, przede wszystkim z powodu niedostatku regulacji zachowania poprzez zasady i normy społeczne.

Według Marii de Barbaro i współpracowników[64], pozbawieni kompetencji wychowawczych rodzice zachowują się wobec dziecka wymykającego się spod ich wpływu i wchodzącego w konflikt z prawem lub powszechnie obowiązującymi normami na jeden z trzech sposobów:

1. Boją się, ale nadal chcą myśleć o swoim dziecku, że jest dobre i nie robi nic złego, zaprzeczają więc problemowi, bagatelizują ostrzeżenia, usprawiedliwiają. Neutralizujące zabiegi rodziców podtrzymują groźną, bo dezorganizującą zachowanie dziecka etykietę niezagrożonego „niewinnego".
2. Mają świadomość, że dziecko przekracza granice normy społecznej, w efekcie czego rozmowy rodzinne ustają na rzecz pretensji, wzajemnych oskarżeń, aktów słownej lub fizycznej agresji. Dziecko otrzymuje etykietę „zły", w obliczu której nie ma już nic do stracenia.
3. Wiedzą, że dziecko jest zagrożone, ale chcą utrzymać obraz jego niewinności. Nieodpowiednie zachowania zostają uznane za przejaw dysfunkcji, a wizyty u lekarzy i innych specjalistów wytwarzają etykietę „chory", znoszącą odpowiedzialność własną na rzecz stanów, które trzeba leczyć.

Maria Orwid i Kazimierz Pietruszewski[65] podkreślają, że specyficzne problemy pojawiające się w relacji rodzice — dziecko w okresie adolescencji mogą

---

[63] B.K. Barber, J.E. Olsen, S.C. Shagle: *Associations Between Parental Psychological and Behavioral Control and Youth Internalized and Externalized Behaviors*. „Child Development", No. 65: 1994; cyt. za: B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży…*

[64] Cyt. za: R. Izdebski: *Od psychoanalizy do socjoterapii…*

[65] M. Orwid, K. Pietruszewski: *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Kraków: Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego 1996, s. 96—97.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

zwiększać prawdopodobieństwo wystąpienia różnego typu zaburzeń zachowania, w tym także zachowań agresywnych. Oprócz typowego adolescencyjnego konfliktu pokoleń, na wzajemne relacje w rodzinie w tym okresie może wpływać fakt, że rodzice dojrzewających dzieci dochodzą do momentu wiążącego się z bilansowaniem dorobku życiowego, co samo w sobie jest trudne i dodatkowo wzmacnia perspektywę „pustego gniazda", którą przynosi ze sobą adolescencja. Rodzice stają ponadto przed koniecznością rekonstrukcji związku małżeńskiego, polegającą na ponownym zbliżeniu się partnerów po opuszczeniu domu przez dzieci, a dla niektórych małżeństw, z powodu kumulacji wcześniejszych nierozwiązanych problemów, jest to perspektywa nie do przyjęcia. W takich sytuacjach system rodzinny może dążyć do zahamowania normalnego procesu adolescencji z jego efektem w postaci odejścia dzieci z domu. Dodatkową trudność dla rodziców w zetknięciu z adolescencją ich dzieci stanowi ożywienie ich własnych problemów związanych z okresem dojrzewania, zwłaszcza jeśli były to problemy pozostawione bez rozwiązania w ich rodzinach generacyjnych. Wobec tych problemów adolescencja sama w sobie może stanowić pretekst do definitywnego odrzucenia dziecka lub do intensywnego wiązania go ze sobą, co nigdy nie pozostaje bez wpływu na jego funkcjonowanie.

2.2.2. Środowisko szkolne

Szkoła jest instytucją społeczną uwikłaną w procesy socjalizacji i wychowania. O ile rodzina najsilniej angażuje się w kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży w początkowym okresie ich życia, o tyle szkoła wywiera (powinna wywierać?) największy wpływ na jednostkę w okresie adolescencji. Współczesna rodzina, zwłaszcza miejska, przekazała szkole większość swoich funkcji wychowawczych, co sprawia, że przebiegające w tradycyjnej rodzinie przygotowanie do pełnienia ról dorosłych członków społeczności na trwałe ustąpiło miejsca wychowaniu i kształceniu zinstytucjonalizowanemu[66]. Tymczasem szkoła nie radzi sobie najlepiej z wypełnianiem przydzielonych jej funkcji wychowawczych, a w literaturze przedmiotu odnaleźć można następujące wyjaśnienia takiego stanu rzeczy[67]:

- Ograniczona kontrola nad wychowaniem w środowisku szkolnym — szkoła jest instytucją, w której uczniowie spędzają jedynie część swojego czasu, a każdy z nich angażuje się oprócz tego w różne formy aktywności pozaszkolnej. Nauczyciel nie jest zatem wychowawczym monopolistą i niezależnie od swo-

[66] A. Radziewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna*…, s. 482.

[67] K. Konarzewski: *O wychowaniu w szkole*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszewski. Warszawa: PWN 2005, s. 283—288.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

jej rzetelności może sprawować kontrolę tylko nad niewielką częścią wpływów docierających do wychowanka i zmieniających go.

- Prymat zbiorowości — w szkole wychowawca, w przeważającej większości wypadków, nie kontaktuje się z jednostkami, lecz ze zbiorowościami, z których każda (a jest ich zwykle kilka) liczy co najmniej 20 osób. W konsekwencji jego znajomość poszczególnych wychowanków i możliwość różnicowania oddziaływań względem nich są siłą rzeczy ograniczone. Nauczyciel prędzej czy później zaczyna się więc posługiwać typizacjami, zakładając, że członkowie jednej zbiorowości są zasadniczo do siebie podobni, a różnice między nimi można ująć w kategoriach ról istniejących w danej grupie („maturzysta", „dobry uczeń", „opóźniony", „wagarowicz" itp.). Jest oczywiste, że typizacje te są dalekim i często złudnym odbiciem indywidualnej osobowości wychowanka, trudno zatem dostosować oddziaływania wychowawcze (zakładając, że w ogóle są podejmowane) do jego rzeczywistych potrzeb.
- Prymat nauczania — sylwetkę zawodową współczesnego nauczyciela charakteryzuje swoista dwoistość: niezależnie od rozważań akademickich w jego świadomości wyraźnie wyodrębniają się dwie role — nauczyciela i wychowawcy. Zatrudniony w szkole pracownik systemu oświaty realizuje, oczywiście, obydwie te role, wydaje się jednak, że obecnie ta pierwsza w znacznie większym stopniu określa jego zawodową tożsamość. Ma to swoje istotne konsekwencje dla szkolnego procesu wychowania — wychowanek jest postrzegany przez nauczyciela przede wszystkim jako uczeń (odbiorca wiedzy), natomiast inne strony jego osobowości budzą zainteresowanie tylko o tyle, o ile sprzyjają lub przeszkadzają przyswajaniu i odtwarzaniu wiadomości.
- Autorytet z zewnętrznego nadania — wychowawca jest formalnym kierownikiem zbiorowości klasowej, co oznacza, że nie został powołany na to miejsce na podstawie opinii uczniów i ich rodziców, ale znalazł się tam dzięki niezależnej decyzji zwierzchników szkoły. Nie jest zatem *de facto* członkiem zbiorowości, którą kieruje, co sprawia, że między nim a wychowankami istnieje trwałe napięcie, stanowiące zarodek mniej lub bardziej ostrego konfliktu. Co więcej, posiadany „zewnętrzny" autorytet pozwala wychowawcy ze szczególną skutecznością egzekwować swoją wolę, ponieważ stoi za nią cała organizacja szkolna (a za nią społeczeństwo, które organizację tę powołało do życia i zapewnia jej ochronę).

Rozważając kwestię autorytetu szkoły i nauczyciela, Zbyszko Melosik[68] zwraca uwagę na jeszcze inny jej aspekt: „wielu (większość?) młodych ludzi postrzega formalną edukację jako zło konieczne, nie widzi w niej sensu. To nie nauczyciel od matematyki i Pani od polskiego, lecz supergwiazdy filmu i estrady stają się wzorcami osobowymi. To nie treść *Lalki* Bolesława Prusa czy *Trenów* Jana Kochanowskiego są dla uczniów tematami rozmów na dużej przerwie, ale arty-

[68] Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" 2007, s. 61.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

kuły drukowane w »Cosmopolitan« i »strategie przetrwania« z ostatniej przebojowej gry komputerowej. Młodzież coraz częściej żyje schizofrenicznie: przed południem odsiaduje obowiązkowe godziny w klasie, a po południu szybko odrabia (lub nie) lekcje, po czym z zapałem oddaje się zajęciom uważanym przez nią za sensowne: lekturze »Bravo Girl«, dryfowaniu w wirtualnej rzeczywistości, śledzeniu przebiegu meczu koszykarskiego amerykańskiej ligi NBA, spotkaniom w centrach rozrywki, hipermarketach lub pubach, a także słuchaniu czarnego lub białego rapu czy popularnej Shakiry".

W kontekście poszukiwania przyczyn aspołecznych zachowań warto również zwrócić uwagę na wskazywany w literaturze przedmiotu fakt, że szkoła, oprócz funkcji organicznych, realizuje też tzw. programy ukryte, podporządkowujące przekaz edukacyjny celom ideologicznym i technokratycznym, co może ograniczać szansę pełnego i wszechstronnego rozwoju osobom pochodzącym np. z warstw i środowisk uboższych czy mniej uprzywilejowanych. W konsekwencji, jak podkreśla Z. Kwieciński[69], szkoła w żaden sposób nie wspiera dzieci pochodzących z rodzin, które same nie potrafią doprowadzić siebie do najbliższej górnej granicy możliwego rozwoju, jest natomiast pozytywnie wykorzystywaną okazją do kształtowania kompetencji poznawczych i społecznych u uczniów osiągających wysokie efekty kształcenia z przyczyn pozaszkolnych, a zatem tych, którzy osiągnęliby wysoki poziom rozwoju nawet wówczas, gdyby szkoła nie istniała.

Ponadto szkołę często oskarża się o tłumienie indywidualnych zdolności, zainteresowań i motywacji poznawczych, o przekazywanie jednostronnych wzorców tradycji, o deprecjonowanie macierzystej kultury na rzecz innych wzorców kulturowych, uczenie konformizmu, uległości i swego rodzaju bezradności w „społeczeństwie ryzyka"[70]. Do niekorzystnych czynników, które mogą generować zachowania agresywno-przemocowe w środowisku szkolnym, dodatkowo zalicza się[71]:

— konieczność podporządkowania się cudzym decyzjom sterującym aktywnością,
— ograniczenie wyboru działania,
— presję czasową,
— niesprawiedliwe ocenianie,
— częste upomnienia, przewagę wzmocnień negatywnych,
— nadmierne zagęszczenie,
— obowiązki związane z uczęszczaniem do szkoły (konieczność codziennej obecności, przebywania w zamkniętej przestrzeni, odrabiania lekcji itp.).

Analiza wszystkich opisanych wyżej kwestii wskazuje na dużą kompleksowość oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych, jakim podlega uczeń. W ramach podsumowania rozważań na temat wpływu środowiska szkolnego na kształtowanie się tendencji do agresywnych zachowań przytoczyć można słowa Andrzeja

[69] Z. Kwieciński: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2007, s. 17.

[70] A. Radziewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna*…, s. 484.

[71] *Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych*…

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

Janowskiego[72], który podkreśla, że „uczniowie mają coś wspólnego z członkami dwóch innych instytucji społecznych, do których przynależy się nieochotniczo — instytucje te to więzienia i szpitale psychiatryczne. Analogia ta, choć dramatyczna, nie jest wprowadzona dla wywołania szoku — nie ma oczywiście porównania między nieprzyjemnościami życia więźniów lub pacjentów psychiatrycznych a codziennymi doświadczeniami pierwszo- i drugoklasistów. A jednak uczeń, tak jak zamknięty dorosły, jest w pewnym sensie więźniem. On także musi wytworzyć strategie postępowania, by dać sobie radę z konfliktem, który często powstaje między jego naturalnymi życzeniami i zainteresowaniami a wymaganiami instytucji".

2.2.3. Grupa rówieśnicza

Analizując przebieg procesu socjalizacji i kształtowania się tożsamości, należy stwierdzić, że zawieranie przyjaźni i spędzanie czasu z rówieśnikami jest niezwykle istotnym aspektem życia młodego człowieka, dającym mu możliwość nabywania wielu niezbędnych umiejętności społecznych. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na fakt wskazywany przez Z. Melosika[73], że procesy globalizacji, technicyzacji oraz gwałtownych zmian społecznych powodują dramatyczny wzrost liczby ludzi, którzy pojawiają się w życiu współczesnego nastolatka, jednak relacje z nimi mają zwykle charakter „szybki", tymczasowy, powierzchowny i coraz częściej anonimowy, co niewątpliwie nie służy prawidłowemu przebiegowi procesów socjalizacyjnych. Dodatkowo, jak wskazują badania[74], dzieci o podwyższonym poziomie agresji są często odrzucane przez rówieśników, co oznacza, iż omijają je korzyści płynące z przynależności do grupy. Najczęściej wykluczane są osoby otwarcie wybuchające złością i wykazujące agresję instrumentalną, częściej odrzucane są też dziewczynki prezentujące zachowania agresywne, prawdopodobnie dlatego, że w kontakcie między chłopcami agresja jest traktowana jako „bardziej normalna" — wynika to zazwyczaj z odmiennych społecznych oczekiwań wobec obu płci dotyczących okazywania emocji.

Samo odrzucenie, obejmujące różne sposoby wykluczania i krzywdzenia poszczególnych członków grupy, traktowane jest jako istotny czynnik ryzyka wystąpienia lub eskalacji agresywnych zachowań. Wielu badaczy[75] jest zdania,

---

[72] A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP 1995, s. 55.

[73] Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*…, s. 56—57.

[74] G.R. Patterson, C.L. Bank: *Some Amplfying Mechanisms for Pathological Processes in Families*. In: *Systems and Development: Symposia on Child Psychology*. Eds. M. Gunnan, E. Thelen. New York: Erlbaum 1989.

[75] B. Urban: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2005, s. 40—42.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

że dzieci, które doświadczyły odrzucenia ze strony rówieśników w okresie przedszkolnym, mają poważne problemy w zachowaniu lub przejawiają silnie narastające problemy przez cały okres średniego dzieciństwa, aż do adolescencji. W przeciwieństwie do nich dzieci nieodrzucane w okresie przedszkolnym wykazują stały spadek problemów przystosowawczych w miarę upływu czasu. Z uwagi na fakt, że przez grupę najczęściej odrzucane są dzieci agresywne, modyfikacja ich zachowania w odpowiedzi na marginalizację polega zwykle na wtórnym zintensyfikowaniu aktów agresji. Z kolei skorelowanie agresji z odrzuceniem i dalsze ich współwystępowanie, wpływa na utrwalenie się agresywnych tendencji, co oznacza wykształcenie się osobowości eksternalizacyjnej z bogatym repertuarem agresywnych zachowań.

Oprócz odrzucenia i związanych z nim niedostatków socjalizacyjnych występujących u jednostek agresywnych, niepokój budzi także wpływ wywierany na dziecko przez jego agresywnych przyjaciół. Ogólnie stwierdza się[76], że grupy rówieśnicze szczególnie nacechowane postawami aspołecznymi odgrywają znaczącą rolę w generowaniu zachowań agresywnych, zwłaszcza wtedy, kiedy zdeterminowane biologicznie lub wyuczone zachowania są przenoszone przez dzieci na teren szkoły, gdzie następuje ich dalszy rozwój w relacjach z rówieśnikami. Oczywiście, wszystkich nieformalnych grup rówieśniczych nie można utożsamiać z grupami problemowymi, ponieważ w większości odgrywają one pozytywną rolę w rozwoju społecznym jednostki, jednak w niektórych sytuacjach mogą stanowić swoisty „pomost" w przejściu do grup o odmiennej hierarchii wartości i regułach odbiegających od powszechnie przyjętych norm społecznych[77].

Biorąc pod uwagę tzw. socjalizację przemocową, należy stwierdzić, że nie wynika ona z prostej zależności związanej z przynależnością do określonej grupy, ale wiąże się z procesem, w którym postawy powszechnie nieakceptowane znajdują aprobatę w grupie rówieśniczej i stają się bazą jej moralnych decyzji. Badając wszystkie formy przemocy — fizyczną, psychiczną, werbalną i seksualną, W. Funk[78] wykazał istotne statystycznie związki między ich wystąpieniem a przynależnością do grup rówieśniczych o wysokim potencjale agresywności, z zastrzeżeniem, że nie można jednoznacznie określić kierunku tej zależności. Z jednej strony grupa o wysokiej gotowości do przemocy zwiększa afirmację agresji u młodych ludzi, ale z drugiej — uczniowie o tendencjach agresywnych mogą chętniej włączać się w działalność tego typu grup. Dodatkowo wzmacniająco na funkcjonowanie grupy oddziałują czynniki społeczne związane z otoczeniem mezo- i makrostrukturalnym. Szczególne znaczenie przypisuje się jednak kontrolnej funkcji rodziny, podkreślając, że w przypadku jej braku funkcje prawdziwej rodziny przejmuje grupa

[76] J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole*…, s. 107.

[77] A. Siemaszko: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*…

[78] *Nurnberger Schuler — Studie 1994. Gewalt and Schulen*. Ed. W. Funk. Rogensburg: Roderer 1995; cyt. za: J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole*…, s. 108.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

rówieśnicza, która może stać się istotnym czynnikiem socjalizującym w kierunku negatywnego systemu wartości i wzorów zachowań[79].

Analizując wpływ interakcji grupowych na kształtowanie się dewiacyjnych zachowań, stwierdzono, że istotną kwestią są układy, w jakie wchodzą poszczególne jednostki. Badanie prowadzone przez Johna D. Coie'a i współpracowników[80] dowiodło, że wzajemna przyjaźń między parą agresywnych jednostek stanowi największe ryzyko eskalacji zaburzonych zachowań, a po roku trwania takiej przyjaźni zachodzi niemal stuprocentowe prawdopodobieństwo wystąpienia trwałych zachowań dewiacyjnych. Jeśli z takiej perspektywy będziemy rozpatrywać przyjaźnie agresywnych jednostek, to okaże się, że zmiana przyjaciół może być ważnym czynnikiem prewencyjnym.

W kontekście analizy wpływu grupy rówieśniczej na rozwój agresywnych zachowań jednostki warto wspomnieć o opisywanym przez Teresę Sołtysiak i Jana Mąkę[81] zjawisku „dręczenia kotów", dość szeroko rozpowszechnionym w polskiej szkole. Zjawisko to, związane z funkcjonowaniem destruktywnych grup nieformalnych na trenie szkoły, obejmuje szereg agresywnych praktyk od krótkotrwałych fizycznych i psychicznych form szykanowania po długotrwałe wywieranie presji na młodszych uczniach. Problem ten negatywnie wpływa na ogólną atmosferę w szkole, stwarzając spore trudności w prawidłowym przebiegu procesów adaptacyjnych uczniów klas pierwszych, oraz w dużej mierze przyczynia się do funkcjonowania „drugiego życia w szkole"[82].

Reasumując, można stwierdzić, że nie przynależność do grupy rówieśniczej w ogóle, ale przynależność do grupy o cechach antyspołecznych generuje zachowania agresywne. Ponadto opisane wyżej zależności nie muszą ujawniać się w każdym przypadku. Bardziej zasadne okazuje się zatem przypuszczenie, iż agresywność grupy może być jedną z ważniejszych przyczyn lub jednym z czynników wzmacniających tendencję do stosowania przemocy.

---

[79] B. Urban: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*…, s. 45.

[80] J.D. Coie, A.H.N. Cillessen, K.A. Dodge, J.A. Hubbard, D. Schwartz, E.A. Lemerise, H. Bateman: *It Takes Two to Figtht: A Test of Relational Factors and a Method for Assessing Aggressive Dyads*. „Developmental Psychology", No. 35: 1999.

[81] T. Sołtysiak, J. Mąka: *Drugie życie w szkołach ponadpodstawowych, czyli utrudnienia adaptacyjne uczniów młodszych roczników (podkultura „kotów")*. W: *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*. Red. S. Kawula, H. Machel. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2001.

[82] J. Mówińska-Skupieńska, T. Wendtland: *Stan świadomości gdańskich środowisk szkolnych na temat funkcjonowania podkultur młodzieżowych*. W: *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*…, s. 91—102; por. S. Kawula: *Brutalizacja życia: człowiek z drugim człowiekiem, czy idziemy ubić klienta?* W: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*. Red. J. Papież, A. Płukis. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2000.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

2.2.4. Środki masowego przekazu

Wpływ mediów wydaje się mieć szczególne znaczenie w kształtowaniu tendencji do agresywnych zachowań, ponieważ — jak wskazuje literatura przedmiotu — gwałtowny wzrost agresywności młodzieży zbiega się w czasie z upowszechnieniem elektronicznych środków przekazu[83]. Oddziaływanie mediów na młodego człowieka jest obecnie przedmiotem licznych dyskusji, zwłaszcza w obliczu faktu, że coraz więcej dzieci żyje w domu, gdzie jest przynajmniej jeden odbiornik telewizyjny, a wiele z nich ma także dostęp do kaset wideo i gier komputerowych, które w dużym stopniu angażują ich wolny czas. Co więcej, pokolenie osób w wieku 14—24 lat, tzw. pokolenie „Y", cieszy się ogromnym zainteresowaniem ze strony mediów, gdyż jest uważane za idealnego odbiorcę reklam w dziedzinie sportu, czasu wolnego i mody — uważa się wręcz, że jest to pierwsza w historii ludzkości generacja, która była socjalizowana przez wirtualny świat komputerów (*native computer generation*)[84]. Tymczasem — jak wskazują Peter Benson i Eugene Roehlkepartain[85] — przeciętna dorastająca osoba do 18. roku życia ogląda w telewizji około 26 tys. morderstw, a badanie przeprowadzone przez Iwonę Ulfik-Jaworską[86] dowiodło, że spośród 50 najpopularniejszych gier komputerowych tylko 16 nie zawiera scen przemocy.

Badania nad konsekwencjami agresji przedstawianej w mediach zasadniczo potwierdzają, że nasila ona agresję w zachowaniu widzów. Metaanaliza wyników 217 badań przeprowadzona przez Haejunga Paika i George'a Comstocka[87] wykazała istotny statystycznie związek między oglądaniem scen przemocy w mediach a podwyższeniem poziomu agresji. Istotnymi zmiennymi pośredniczącymi w analizowanych badaniach okazały się wiek i płeć — zależność między kontaktem z przemocą w mediach a agresją była silniejsza w przypadku mężczyzn niż kobiet, a także w przypadku dzieci i młodzieży niż dorosłych. Co ciekawe, stwierdzono też, że fikcyjne obrazy przemocy w filmach rysunkowych lub programach fantastycznych generują agresję w większym stopniu niż programy bardziej realistyczne, filmy akcji, programy kryminalne czy wiadomości zawierające sceny przemocy.

---

[83] M.A. Sałapacka: *Ekran monitora czarodziejskim lustrem?* „Edukacja" 2005, nr 2; I. Pospiszyl: *Patologie społeczne*…, s. 111.

[84] Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*…, s. 59—60.

[85] P. Benson, E. Roehlkepartain: *Youth Violence in Middle America*. „Midwest Forum", No. 3(1): 1994, s. 3—4.

[86] I. Ulfik-Jaworska: *Dziecko a media — czy gry komputerowe mogą być niebezpieczne*. „Wychowawca" 2001, nr 12.

[87] H. Paik, G. Comstock: *The Effects of Television Violence on Antisocial Behavior: A Metanalysis*. „Communication Research", No. 21: 1994, s. 516—546.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

J. Coie i K. Dodge[88] konstatują, że oglądanie przekazów medialnych nasyconych przemocą, z wyjątkiem nielicznych przypadków, skutkuje wzrostem agresywnych zachowań u dziecka w ciągu kolejnych trzech lat — swoją tezę opierają na badaniach dowodzących, że jeśli dwoje dzieci, z których jedno wykazuje wysoki, a drugie niski poziom agresji, przyswoi sobie tę samą dawkę telewizyjnej przemocy, to poziom agresji u obydwojga proporcjonalnie wzrośnie. Zależność między konsumpcją przekazów medialnych a przemocą jest zatem związana nie tylko z tendencją agresywnych dzieci do częstszego wybierania brutalnych programów.

Podkreśla się, że telewizja wpływa na młodych ludzi przede wszystkim poprzez efekt modelowania — oglądając przemoc w telewizji, dowiadują się, że pewne zachowania są wobec niektórych ludzi dopuszczalne i akceptowalne, ponieważ ludzie ci „sami sobie na nie zasługują". Stanowi to wygodne uzasadnienie i usprawiedliwienie własnych agresywnych działań. Szczególnie podatne na tego typu wpływy są dzieci z trudnościami w dostosowaniu społecznym oraz pochodzące z rodzin rozbitych lub problemowych[89].

W ostatnim czasie coraz powszechniejsze są także gry komputerowe zwierające sceny przemocy i wyzwalające agresywne zachowania mniej więcej w ten sam sposób, co przekaz telewizyjny lub filmowy. Prowadząc badania w tym zakresie, C.A. Anderson i K.E. Dill[90] uzyskali w próbie studentów istotną statystycznie korelację między długotrwałym kontaktem z grami komputerowymi zawierającymi obrazy przemocy a agresywnymi zachowaniami przestępczymi, przy czym kontakt z wirtualną przemocą oddziaływał bardziej niekorzystnie na osoby o wysokim poziomie agresywności jako cechy niż na jednostki o niskim poziomie agresywności. Opisywane badania pozwoliły na określenie trzech przyczyn większej szkodliwości przemocy zawartej w grach komputerowych od przemocy w filmie czy telewizji:

— gry wymagają od gracza przyjęcia roli agresora i działania z jego perspektywy,
— gry w większym stopniu polegają na aktywnym uczestnictwie niż na biernym odbiorze,
— gry są uzależniające, będąc stale dostępnym medium dostarczającym wzmocnień.

Do tej pory, na podstawie badań, zidentyfikowano kilka warunków sprzyjających wpływowi przemocy w mediach na wystąpienie agresywnych zachowań[91]:

---

[88] J.D. Coie, K.A. Dodge: *Aggression and Antisocial Behavior…*

[89] J. Izdebska: *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana" 1996; por.: *Media elektroniczne w życiu dziecka, w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*. Red. J. Izdebska. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana" 2008.

[90] C.A. Anderson, K.E. Dill: *Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings and Behavior in the Laboratory and Life*. „Journal of Personality and Social Psychology", No. 78: 2000, s. 772—790.

[91] B. Krahe: *Agresja…*, s. 95—97.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

- **Przypisywanie agresywnego znaczenia obserwowanemu zachowaniu** — np. mecz w telewizji można traktować jako emocjonującą rozgrywkę sportową lub jako agresywne starcie między wrogimi sobie przeciwnikami. Sprzyjający agresji wpływ meczu będzie prawdopodobnie silniejszy w drugim przypadku.
- **Spostrzegane pozytywne konsekwencje agresywnego zachowania** — nawet jeśli określone zachowanie jest postrzegane jako agresywne, to jego wpływ na widza będzie zależny od obserwowanych konsekwencji. Mniej prawdopodobne jest wzbudzenie agresywnego zachowania podczas oglądania agresji ukaranej lub nieprzynoszącej spodziewanych rezultatów niż wówczas, gdy agresor nie ponosi kary bądź zostaje nagrodzony.
- **Niepokazywanie, że akt agresji to coś złego** — istotne są tutaj dwie kwestie: pierwsza wiąże się z brakiem pokazywania negatywnych konsekwencji aktów agresji, co jest równoznaczne z lekceważeniem faktu, że akty przemocy są nieodwracalne oraz powodują autentyczny ból i obrażenia (zachowanie bohatera filmu rysunkowego, który niezależnie od okoliczności nie ponosi żadnego uszczerbku na zdrowiu), druga — dotyczy ukazywania agresji jako uprawnionej, a więc niezasługującej na naganę (agresja jako działanie w słusznej sprawie); w obu przypadkach zwiększa się prawdopodobieństwo wywołania agresywnej reakcji u widza.
- **Utożsamianie się z agresorem** — często w grach lub filmach agresywnie zachowują się ci bohaterowie, którzy są szczególnie potężni bądź sympatyczni, dlatego służą jako atrakcyjni modele roli. Jak wiadomo z teorii społecznego uczenia się, bardziej prawdopodobne jest naśladowanie agresywnego zachowania modeli podziwianych / cieszących się autorytetem.
- **Niezdolność widza do zdystansowania się wobec agresji w mediach** — stymulacja agresji jest tym mniejsza, im bardziej widzowie są zdolni do psychicznego zdystansowania się wobec oglądanej przemocy. Zdystansowanie to można osiągnąć poprzez koncentrację na nieagresywnych treściach przekazów bądź uświadomienie sobie, że przedstawiana przemoc jest fikcyjna. Niestety, coraz bardziej sugestywne formy prezentowania treści medialnych skutecznie przeciwdziałają próbom zdystansowania się — pobudzenie zmysłów jest tak silne, że podważa świadomość fikcyjności przekazu.

Dodatkowo Z. Melosik[92] zwraca uwagę na ogromne poczucie „mocy", jakie stwarzają interakcyjne gry komputerowe, w których młodzi ludzie budują i niszczą imperia, podróżują po całym świecie, wygrywają niezliczone potyczki i wyścigi, podkreślając jednocześnie, że możliwość wybierania spośród dziesiątków kanałów telewizyjnych dopełnia poczucie kontroli i sprawstwa.

Najbardziej znaczący zarzut przeciwko treściom przekazywanym w mediach wysuwany jest w związku z ich wpływem na obniżanie tzw. progu hamowania,

[92] Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej…*, s. 60—61.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

czym tłumaczy się także wzrost poziomu agresji w szkołach[93]. Opisywane zjawisko dotyczy wzrostu tolerancji wobec przemocy i gotowości do jej przejawiania. W konsekwencji powstaje klimat powszechnej akceptacji, a nawet gloryfikacji przemocy, która — jako „normalna" droga rozwiązywania konfliktów międzyludzkich i społecznych — staje się istotną cechą obecnej kultury. Tym samym, jak stwierdza C. Ascher[94], we współczesnej kulturze materialistycznej „celebracja przemocy w filmie, telewizji i popularnych piosenkach, przeradza się w epidemię osobistych tragedii". Nie mniej istotne jest także to, że werbalna ocena zachowania agresora staje się kwestią drugorzędną wobec rzeczywistych skutków wywoływanych przez agresję, takich jak dominacja w grupie, uwaga otoczenia, prestiż, dostęp do specjalnych przywilejów. Z tego powodu nagłośnienie agresywnych zachowań przez otoczenie wcale nie musi ich redukować, jeśli przy tej okazji agresor staje się gwiazdą choćby jednego zdarzenia[95] (*vide*: popularne w ostatnim czasie umieszczanie w internecie filmów dokumentujących akty agresji, nakręconych kamerami w telefonach komórkowych).

2.2.5. Cechy osobowe — indywidualny sposób definiowania świata

> *Od urodzenia towarzyszyła mi myśl, że będę robił to, na co mam ochotę.*
> *Zawsze czułem, że żadne normy ani regulaminy mnie nie dotyczą*[96]

Mówiąc o indywidualnym sposobie interpretacji świata, bierze się pod uwagę procesy poznawcze jednostki, a przede wszystkim jej sposób myślenia. Nie ulega kwestii, że rozwój agresywnych reakcji jest związany z przyswajaniem zarówno określonych wzorów zachowania, jak i pewnych standardów, reguł i norm, określających, kiedy, wobec kogo i w jaki sposób można zachować się agresywnie. Przyswojone normy są zależne od rodzaju gromadzonych doświadczeń społecznych, nie należy jednak zapominać, że odbiór treści społecznych uwarunkowany jest poziomem rozwoju poznawczego jednostki[97]. Schematy percepcyjno-poznawcze, zawierające skumulowane doświadczenia społeczne, determinują funkcjonowanie

[93] J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole*…, s. 111—112; por. A. Frączek: *Dzieci mordują dzieci. Rozmowa*. „Polityka" 1997, nr 3, s. 31—32.

[94] C. Ascher: *Gainig Control of Violence in The Schools: A View from The Field*. „ERIC Digest", No. 100: 1994; cyt. za: J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole*…, s. 111—112.

[95] I. Pospiszyl: *Patologie społeczne*…, s. 113.

[96] Wypowiedź czternastoletniego przestępcy za: A.Q. Barriga, J.C. Gibbs, G.B. Potter, A.K. Liau: *Kwestionariusz „Jak myślę" (HIT). Podręcznik*. Warszawa: Instytut Amity 2005, s. 4.

[97] J.M. Wolińska: *Agresywność młodzieży*…, s. 34—35.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

jednostki w otoczeniu. Najważniejsze wśród nich są specyficzne reguły postępowania związane z samooceną oraz obrazem i oceną innych[98].

Schematy poznawcze odnoszące się do sytuacji i wydarzeń określa się mianem „skryptów", które zawierają charakterystyczne cechy krytycznej sytuacji, oczekiwania wobec zaangażowanych w nią uczestników oraz wobec konsekwencji różnych możliwości zachowań[99]. Badania dowodzą[100], że u młodych ludzi charakteryzujących się wysokim poziomem agresji, występują w procesie myślowym pewne specyficzne cechy, różnicujące ich od rówieśników — poziom ich moralnego rozumowania jest niższy, na co wskazuje fakt, że rzadziej biorą pod uwagę motywy postępowania innych, cechuje ich mniejsza empatia wobec cierpiących, a świat postrzegają jako miejsce groźne i pełne niebezpieczeństw, w którym przemoc jest akceptowalna. To „wrogie zniekształcenie atrybucji" może w konsekwencji aktywizować agresywny skrypt i zwiększyć prawdopodobieństwo wyboru agresji z repertuaru różnych zachowań[101].

Wielu badaczy[102] uważa, że agresywne reakcje są zdeterminowane występowaniem tzw. **egotystycznych zniekształceń poznawczych**, wyznaczających określony sposób postrzegania i oceny rzeczywistości, które — jak dowodzą Arnold P. Goldstein, Barry Glick i John C. Gibbs[103] — są podłożem dwóch rodzajów zachowań agresywnych:

- **zachowań proaktywnych** — będących konsekwencją myślenia o sobie w kategoriach: „ja jestem najważniejszy i mam prawo do wszystkiego",
- **zachowań reaktywnych** — wynikających z przekonania o swojej niepełnej wartości i „poprawiania" swojego wizerunku poprzez agresję.

Wspomnianym zniekształceniom pierwotnym towarzyszą tzw. wtórne zniekształcenia poznawcze, dodatkowo fałszujące obraz relacji jednostki z otoczeniem. J.C. Gibbs, G.B. Potter i A.R. Goldstein[104] zaproponowali ich typologię, obejmującą cztery kategorie:

- **Egocentryzm** — przedkładanie własnych poglądów, oczekiwań, potrzeb, praw i uczuć nad uzasadnione poglądy, prawa i uczucia innych, a nawet swoją dalekosiężną korzyść.

---

[98] Por. S. Geller: *Funkcje mechanizmów poznawczych w regulacji agresji*. W: *Z zagadnień psychologii agresji*. Red. A. Frączek. Warszawa: PWN 1989.

[99] A. Krahe: *Agresja*…, s. 43.

[100] K.A. Dodge: *A Social Information Processing Model of Social Competence in Children*. In: *Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development: Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol. 18. Ed. M. Perlmutter. New York: Erlbaum 1985.

[101] A. Krahe: *Agresja*…, s. 43.

[102] A.Q. Barriga, J.C. Gibbs, G.B. Potter, A.K. Liau: *Kwestionariusz „Jak myślę" (HIT)*…; J.C. Gibbs, G.B. Potter, A.R. Goldstein: *The EQUIP Programme: Teaching Youth to Think and Act Responsibly Through a Peer — Helping Approach*. Champaign, IL: Research Press 1995.

[103] A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs: *Art. Program Zastępowania Agresji*. Warszawa: Instytut Amity 2004, s. 7—8.

[104] J.C. Gibbs, G.B. Potter, A.R. Goldstein: *The EQUIP Programme*…

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

- **Obwinianie innych** — błędne przypisywanie winy czynnikom zewnętrznym, a zwłaszcza innej osobie, grupie lub chwilowej aberracji (np. miałem zły humor).
- **Umniejszanie / niewłaściwe nazywanie** — przedstawianie zachowań aspołecznych jako w istocie rzeczy nieszkodliwych, akceptowalnych, a nawet godnych podziwu; „przyklejanie" innym poniżających lub odczłowieczających etykiet.
- **Fatalizm** — nieuzasadnione przypisywanie innym wrogich intencji, przewidywanie dla danej sytuacji społecznej najgorszego z możliwych scenariusza tak, jakby był on nieuchronny, albo zakładanie, że poprawa zachowania, własnego lub cudzego, nie jest możliwa.

Główną funkcją wymienionych zniekształceń jest racjonalizacja zachowania polegająca na neutralizacji empatii i poczucia winy oraz redukcja dysonansu poznawczego między aspołecznym zachowaniem a pozytywnym obrazem własnej osoby.

Chronicznie agresywni młodzi ludzie oprócz opisanych błędów percepcji i poznania wykazują także pewien rodzaj fałszywej zgodności, przyjmując, że inni działają tak samo, jak oni. Charakteryzuje ich także silny opór wobec zmiany oraz zakotwiczenie, polegające na upartym obstawaniu przy swoim sposobie oceny rzeczywistości, nawet w obliczu przekonujących dowodów przeciwko ich sądom[105].

*

Wszystkie omówione wyżej czynniki kształtują jednostkę i determinują jej indywidualny sposób funkcjonowania. Ich analiza i wzajemne zależności muszą być brane pod uwagę zarówno przy konstruowaniu diagnozy zmierzającej do podjęcia działań zaradczych w przypadkach jednostkowych, jak i w planowaniu zmian systemowych.

---

[105] A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs: *Art. Program Zastępowania Agresji*…, s. 96.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

3

Metodologiczne podstawy badań własnych

3.1. Koncepcja i cele badań własnych

Przyjmując definicję problemu społecznego Stefana Nowaka[1], który twierdzi, że z problemem takim mamy do czynienia, gdy rzeczywistość społeczna odbiega od pewnych uznawanych standardów, oraz w sytuacji, gdy w określonych zbiorowościach standardy te nie są przestrzegane, zjawisko eskalacji agresji wśród dzieci i młodzieży można obecnie rozpatrywać w tych kategoriach. Zgodnie z opinią I. Pufal-Struzik[2], agresywnie zachowuje się już nie tylko młodzież z patologicznych środowisk — coraz częściej spotykamy się z agresją tzw. „kulturalnej" młodzieży z „dobrych domów", z elitarnych szkół, a na ulicę zaczynają wychodzić coraz młodsze roczniki agresywnych nastolatków. Szczególny niepokój budzi wzrost agresywności młodzieży rozumianej jako akt zamierzony, mający na celu zaszkodzenie lub zadanie bólu innemu człowiekowi. Najbardziej drastycznym i widocznym (często nagłaśnianym przez media) przejawem tego typu zachowań jest wzrost liczby zabójstw, rozbojów, pobić, problem tzw. fali w szkole czy — oględnie mówiąc — brak szacunku wobec dorosłych (rodziców, nauczycieli)[3].

Agresja jest zjawiskiem wielowymiarowym, a jej uwarunkowania są często bardzo złożone. Ich analiza wiąże się z oceną środowiska życia jednostki, którego najważniejszymi elementami są: środowisko rodzinne, szkolne, rówieśnicze i lokalne, traktowane łącznie jako bezpośrednio oddziałujące na jednostkę warunki rozwoju oraz globalne warunki socjalizacyjno-wychowawcze, determinujące rozwój w sposób pośredni[4]. Z uwagi na fakt, że badania własne zmierzały do ustalenia psychospołecznych determinantów agresywnych zachowań młodzieży, koncentrowano się w ich trakcie na wszystkich wymienionych elementach środowiska życia (analizu-

---

[1] S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: PWN 1970, s. 462.

[2] I. Pufal-Struzik: *Dyspozycja do reagowania agresją u dziecka a wadliwa socjalizacja w rodzinie — aspekty psychologiczne*. W: *Agresja dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*. Red. I. Pufal-Struzik. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 2007, s. 12.

[3] I. Pospiszyl: *Patologie społeczne*. Warszawa: PWN 2008, s. 107.

[4] E. Wysocka: *Diagnoza w resocjalizacji*. Warszawa: PWN 2008, s. 197.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

jąc globalne warunki socjalizacyjne głównie poprzez wpływ mediów), ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki środowiska rodzinnego. Teoretyczne uzasadnienie takiego podejścia stanowić może koncepcja dewiacji E.H. Sutherlanda, opierająca się na założeniu, że w procesie patologizacji zachowania najbardziej znaczące jest oddziaływanie środowiska rodzinnego, którego jakość stanowi wyznacznik rozwoju jednostki w określonym kierunku, natomiast wpływ bardziej odległych środowisk (szkolne, rówieśnicze, makrospołeczne, kulturowe) ujawnia się w sytuacji dysfunkcjonalności środowiska rodzinnego[5]. Można się tu także powołać na teoretyczne założenia klasycznej pedagogiki społecznej H. Radlińskiej, akcentującej wzajemne związki między kulturą, środowiskiem i jednostką, co sprawia, że zadania dyscypliny wykraczają poza opis badanej rzeczywistości, stając się impulsem do jej przeobrażania[6].

W konceptualizacji własnego projektu badawczego należało uwzględnić fakt, iż w obszarze badań pedagogicznych wyodrębnić można dwie orientacje: ilościową i jakościową[7]. Podejście jakościowe powstało jako krytyka dotychczas stosowanych metod i propozycja innego sposobu badania empirycznego, miało zatem nie tyle zastąpić strategie ilościowe, ile stanowić ich alternatywę, pozostawiając badaczowi dwie możliwości wyboru. Decydując się na zastosowanie strategii ilościowych, podporządkowuje się on metodologii opartej na założeniach pozytywistycznych, zakładającej istnienie świata obiektywnego. Bada więc obiekty, które może poddać pomiarowi, i szuka zależności przyczynowo-skutkowych, by móc wywierać skuteczny wpływ na rzeczywistość społeczną. Strategia jakościowa nie jest już tak wyrazista i precyzyjna. Badacz, zakładając subiektywny charakter własnego poznania, przyjmuje, że w badaniu rzeczywistości społecznej musi posługiwać się elastycznymi narzędziami, które w razie konieczności będzie mógł przekształcać lub zmieniać. Dzięki temu może dotrzeć w głąb badanego zjawiska i poszerzyć jego kontekst[8].

Uznanie zasadności realizacji badań jakościowych w naukach społecznych stanowi swego rodzaju przełom antypozytywistyczny, jest bowiem równoznaczne z przyjęciem i wykorzystaniem założeń filozofii hermeneutycznej i fenomeno-

---

[5] Tamże, s. 198; por. A. Siemaszko: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: PWN 1993.

[6] E. Syrek: *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w regionie górnośląskim. Studium pedagogiczno-społeczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1997, s. 41.

[7] Por. E. Wysocka: *Nowe problemy metodologiczne oraz dylematy badaczy w eksplikacjach lokalnych środowisk wychowawczych w okresie zmiany społecznej*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*. Red. B. Kromolicka, A. Radziewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo ŚWSZ 2007, s. 177—190.

[8] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak" 2001, s. 267—268.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

logicznej[9]. W hermeneutyce podstawową kwestią jest interpretacja sensu wraz z wyszczególnieniem rodzajów poszukiwanych sensów w tekście (przy czym tekst nie jest rozumiany wyłącznie jako zapis, ale także jako rzeczywistość społeczna), a celem poznania staje się rozumienie, które zachodzi jedynie w obrębie jakiejś kultury i czasu. Punktem wyjścia poznania hermeneutycznego jest zatem doświadczenie życia każdego pojedynczego człowieka, starającego się je zrozumieć zarówno w jego jednostkowości, jak i w powiązaniu z całością. Z kolei perspektywa fenomenologiczna pociąga za sobą koncentrację na świecie przeżywanym, otwartości podmiotów na doświadczenie, prymacie dokładnych opisów i próbie wzięcia w nawias uprzedniej wiedzy badacza. Dla fenomenologii istotne są subiektywne aspekty ludzkiego zachowania, dlatego badacz próbuje wejść do pojęciowego świata badanych, aby zrozumieć, co i jak myślą inni oraz jak interpretują własne doświadczenie[10].

W przeprowadzonych badaniach zdecydowano się na zastosowanie orientacji jakościowej, z uwagi na fakt, że nadrzędnym ich celem było przyjrzenie się poszczególnym przypadkom z różnych perspektyw oraz uchwycenie subtelnych nieraz zależności i uwarunkowań społeczno-kulturowych wpływających na ukształtowanie się u danej jednostki tendencji do prezentowania agresywnych zachowań. Chodziło też o ustalenie, jak sami badani postrzegają swoje zachowanie i rzeczywistość społeczną, na ile zniekształcona jest ich percepcja oraz jak ich subiektywne relacje mają się do obiektywnych faktów. Przyjęto przy tym perspektywę fenomenologiczną, oznaczającą przejście od stanowiącego punkt wyjścia świata teoretycznego do świata życia codziennego, który stał się przedmiotem poznania bezzałożeniowego. Decyzja o wykorzystaniu strategii jakościowej jest o tyle istotna, że jak dotąd w badaniach dotyczących zjawiska agresji wśród młodzieży przeważała orientacja ilościowa[11]. Analiza tych badań prowadzi jednak do wniosku, że przy zastosowaniu strategii ilościowych trudno dostrzec indywidualne doświadczenia życiowe kryjące się za testami statystycznymi i zestawieniami liczbowymi. Co więcej, zarówno z perspektywy zorientowanej na zrozumienie, jak i ukierunkowanej na działanie, niejednokrotnie istotniejsze jest wyjaśnienie głębszych przyczyn badanego zjawiska i jego następstw niż jedynie opisanie przejawów danego problemu oraz częstości ich występowania[12].

---

[9] E. Bielska: *Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii*. Gdańsk: GWP 2006, s. 78; A. Radziewicz-Winnicki: *Oblicza zmieniającej się współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" 2001, s. 104—106.

[10] S. Kvale: *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana" 2004, s. 49, 56—64; por. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych*…, s. 270—274.

[11] Por. K. Ostrowska, J. Surzykiewicz: *Zachowania agresywne w szkole*. Warszawa: CMPPP 2005; J. Surzykiewicz: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP 2000.

[12] B. Flyvbjerg: *Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku*. „Studia Socjologiczne" 2005, nr 2(177), s. 52.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

Jak podkreśla A. Nowak[13], badania jakościowe nie poddają się wartościowaniu, które można ująć w kategoriach ilości, wielkości, gęstości i częstości. Istotny jest w nich kontekst sytuacyjny, wpływający na niepowtarzalność ludzkich wyborów, zachowań i doświadczeń, czego konsekwencją jest koncentracja na jakości indywidualnego doświadczenia wpływającego na funkcjonowanie społeczne konkretnej osoby. Badania te wykraczają poza ustalone schematy, a ich wartość polega na uchwyceniu punktu widzenia jednostki. W takim rozumieniu wybór orientacji jakościowej ułatwił także realizację prakseologicznego celu opisywanych badań, jakim było ustalenie wyznaczników skuteczności oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych zorientowanych na agresywne zachowania młodzieży.

Warto zaznaczyć, że permanentną cechą badań jakościowych jest podejmowanie bezpośredniego kontaktu z badaną rzeczywistością lub grupą poddanych badaniom osób. Badacz tym samym przestaje być neutralnym i anonimowym dla respondentów ekspertem, starając się być nie tylko świadkiem, ale również uczestnikiem badanych zjawisk[14]. Wymaga to otwarcia na badane osoby, dialogu, odkrywania wewnętrznych przeżyć i odtwórczego ich doświadczania[15]. Dzięki zebranym danym, dotyczącym doświadczenia życia codziennego, w toku prowadzonych badań indukowana była wiedza o rzeczywistości, która posłużyć może do tworzenia nowej teorii, opisującej poznawane zjawisko[16].

Podejście jakościowe, zakładające swoistą bezzałożeniowość w poznawaniu natury interesującego badacza zjawiska, zmusza go do rezygnacji z hipotez badawczych. Oznacza to konieczność przyjęcia postawy „naiwnej poznawczo", czyli „zawieszenia" na czas badania swoich przekonań i sądów, które mogłyby określać kierunek dalszych poszukiwań, a tym samym — zawężać spektrum eksplorowanych zagadnień[17]. Z tego względu przed przystąpieniem do badań zrezygnowano z formułowania hipotez, by nie ograniczały one możliwości odkrywania nowych aspektów analizowanych zjawisk.

3.2. Problematyka badawcza i przedmiot badań

W literaturze przedmiotu powszechnie prezentowany jest pogląd, że sformułowanie problemów badawczych stanowi element wyjściowy szeroko rozumianej

[13] A. Nowak: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2002, s. 99.

[14] A. Radziewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008, s. 311.

[15] S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP 2006, s. 55.

[16] Por. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych*…, s. 291.

[17] Tamże, s. 279.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

metody naukowej, natomiast działania podejmowane w procesie badań naukowych służą rozwiązywaniu tych problemów. Zdaniem Stanisława Palki[18] „problem jest klamrą spinającą badania i składnikiem strukturalnym nadającym im sens i wartość poznawczą".

Według S. Nowaka[19] problematyka badań naukowych to „pewien zbiór pytań lub częściej zhierarchizowany system pytań tego rodzaju, iż warunkiem udzielenia odpowiedzi na pytanie bardziej ogólne w tym systemie są wcześniejsze odpowiedzi na pytania bardziej szczegółowe". Można zatem wyróżnić problemy główne oraz wynikające z nich problemy szczegółowe, będące swego rodzaju „drogowskazami" dla badacza, wyznaczającymi kierunki postępowania badawczego[20]. Problem główny i problemy szczegółowe muszą przy tym być ze sobą merytorycznie związane i spójne tak, aby tworzyły pewną całość i w określony sposób zhierarchizowany system[21].

Formułowanie problemów badawczych w ramach strategii ilościowych obwarowane jest wieloma warunkami, co sprawia, że tylko niektóre pytania nurtujące badacza mogą stanowić problem — metodologia ściśle określa, co i w jaki sposób może zostać zbadane. Sytuacja kształtuje się zupełnie inaczej w badaniach jakościowych, w których problemy formułowane są w kategoriach ogólnych, nieprecyzujących szczegółowych kierunków poszukiwań. Problemy nie dotyczą też zależności między badanymi zjawiskami, ponieważ badacz zakłada dopiero ich eksplorację, a nie przesądza *a priori* o ich istnieniu[22].

Problemy badawcze formułowane w ramach orientacji jakościowej muszą jednak ogniskować się wokół pewnych wybranych zagadnień, by badacz mógł nieco zawęzić obszar poszukiwań i sensownie zaplanować ich przebieg. Z tego względu własne eksploracje badawcze zdecydowano się skoncentrować na kwestiach najbardziej istotnych dla przebiegu procesów socjalizacyjnych, takich jak: funkcjonowanie rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej (z uwzględnieniem szerszego kontekstu społecznego) oraz kształtowanie określonych wzorów reakcji przez środki masowego przekazu.

Rodzina jest traktowana jako główne źródło potencjalnych zaburzeń zachowania, ponieważ stanowi podstawowy teren pierwotnych doświadczeń życiowych jednostki, których wpływ na jej losy życiowe jest decydujący i niezastępowalny przez żadne inne oddziaływania. Środowisko rodzinne może zatem stymulować lub hamować rozwój dziecka, kształtować wzory zachowań i determinować sposób postrzegania rzeczywistości społecznej. Jak wskazuje literatura przedmiotu, diagnoza rodziny powinna obejmować różne obszary jej funkcjonowania, a w szcze-

[18] S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*…, s. 11.

[19] S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*…, s. 30.

[20] S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*…, s. 17.

[21] L.A. Gruszczyński: *Elementy metod i technik badań socjologicznych*. Tychy: Śląskie Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Nauk Społecznych 2002, s. 16.

[22] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych*…, s. 280.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

gólności: sferę materialno-życiową (standard życia, zatrudnienie, dochody, warunki mieszkaniowe), sferę oddziaływań wychowawczych (postawy rodzicielskie, style wychowania, relacje interpersonalne, rodzaj stosowanych środków wychowawczych, sposoby spędzania wolnego czasu i konsumpcji dóbr kultury), sferę wartości (cele i treści wychowania, uznawane wartości, aspiracje życiowe i edukacyjne, wzory osobowe) oraz sferę warunków strukturalnych (liczba członków rodziny, hierarchia, sposób realizacji ról społecznych)[23].

Sytuacja szkolna jako jedna z przyczyn występowania agresywnych zachowań może być rozpatrywana w kategoriach samodzielnego źródła powodującego dysfunkcjonalność jednostki bądź jako czynnik wzmacniający zaburzenia powstałe w toku socjalizacji rodzinnej. W obu przypadkach analiza sytuacji szkolnej danej osoby powinna uwzględniać nie tylko jej osiągnięcia / niepowodzenia szkolne, ale również funkcjonowanie w rolach szkolnych (ucznia, kolegi, uczestnika systemu szkolnego), globalną ocenę środowiska szkolnego, tworzącego warunki funkcjonowania dziecka w szkole (jakość czynników materialnych, organizacyjnych, dydaktyczno-metodycznych, społecznych i kulturowych) oraz indywidualne warunki rozwoju i uczenia się (zaplecze rozwojowe, społeczno-kulturowe, socjalne)[24].

Znaczenie grupy w rozwoju zaburzeń zachowania jest niezaprzeczalne, ponieważ właśnie w grupach kształtuje się społeczna osobowość człowieka[25]. W nich tkwi bowiem geneza więzi społecznych, które są podstawą mechanizmów przekazu kulturowo wyznaczonych standardów aksjonormatywnych. Przedmiotem diagnozy środowiska rówieśniczego, w kontekście dysfunkcjonalnych zachowań jednostki, powinny być przede wszystkim: mechanizmy identyfikacji z grupą formalną i nieformalną, pozycja i popularność danej osoby w grupie formalnej i nieformalnej, percepcja własnej sytuacji i własnego zachowania w grupie, kompetencje społeczne i umiejętności interpersonalne, wyznaczające jakość funkcjonowania w grupie, zachowania grupowe oraz relacje między członkami grupy, uczucia i nastawienia wobec innych członków grupy i grupy jako całości, wymiary struktury i dynamiki grupowej[26].

W kształtowaniu wzorów zachowań dotyczących różnego typu sytuacji społecznych nie bez znaczenia są też wpływy makrostrukturalne, rozpowszechniane w ostatnim czasie głównie za pośrednictwem środków masowego przekazu. Dla ustalenia wagi tych wpływów istotne jest to, z jakiego typu mediów korzystają osoby prezentujące dysfunkcyjne zachowania, jak często to robią i jaki rodzaj przekazu preferują.

Wszystkie wymienione rodzaje wpływu społecznego, oddziałując na jednostkę, kształtują jej indywidualny sposób oceny odbieranych informacji, budowania obrazu świata i reagowania emocjonalnego, co z kolei determinuje określony sposób

[23] E. Wysocka: *Diagnoza w resocjalizacji*…, s. 199—200.

[24] Tamże, s. 202—204.

[25] Por. F. Znaniecki: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN 2001.

[26] E. Wysocka: *Diagnoza w resocjalizacji*…, s. 208—211.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

zachowania. Jak podkreślają Danuta Urbaniak-Zając i Jacek Piekarski[27], podejmujący różnego typu działania ludzie interpretują sytuacje i zachowania innych, korzystając (niekoniecznie świadomie) z posiadanej wiedzy, każdy z obiektów świata jest bowiem postrzegany w perspektywie tego, co już znane i swojskie, co ustanawia wiedza podręczna, traktowana, aż do odwołania, jako niepodlegająca dyskusji. Identyfikacja przyczyn agresywnych zachowań wymaga zatem również ustalenia, jak osoby je prezentujące postrzegają rzeczywistość społeczną, jak uzasadniają swoje działania i jakie błędy poznawcze najczęściej popełniają.

Mając na uwadze opisane wyżej kwestie, przed przystąpieniem do badań sformułowano główny problem badawczy, nadając mu formę pytania: Jakie psychospołeczne uwarunkowania przyczyniają się do wystąpienia agresywnych zachowań u osób w wieku dorastania?

Na podstawie tak zdefiniowanego problemu głównego zostały określone następujące problemy szczegółowe:

- Jak często badani prezentują agresywne zachowania?
- Jaki rodzaj agresywnych zachowań dominuje wśród badanych?
- W jakich okolicznościach najczęściej występują agresywne zachowania?
- Jak badani interpretują swoje zachowanie?
- Jaki rodzaj zniekształceń poznawczych dominuje wśród badanych?
- Jaki jest poziom kompetencji społecznych badanych?
- Czy w najbliższym otoczeniu badanych istnieje społeczne przyzwolenie dla stosowania agresji?
- Jakie są relacje badanych z rodzicami i rodzeństwem?
- Jakie wzmocnienia pozytywne są najczęściej stosowane wobec badanych przez ich rodziców?
- Jakie strategie dyscyplinujące są stosowane przez rodziców badanych?
- Jaki klimat emocjonalny panuje w rodzinach badanych?
- Czy rodzice badanych prezentują agresywne zachowania?
- Jaki status społeczno-ekonomiczny posiadają rodziny badanych?
- Jakie są relacje badanych z nauczycielami?
- Jakiego typu oddziaływania wychowawcze są stosowane wobec badanych przez nauczycieli oraz pedagogów / psychologów szkolnych?
- Jak badani funkcjonują w rolach szkolnych?
- Jakie są osiągnięcia szkolne badanych?
- Jakiego typu oddziaływaniom profilaktycznym i / lub interwencyjnym byli poddawani badani?
- Czy badani podlegają procesowi naznaczenia społecznego w swoim najbliższym otoczeniu?

[27] D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski: *Badania jakościowe — uwagi wprowadzające*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2001, s. 23.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

- Czy badani czują się bezpiecznie w swoim środowisku szkolnym?
- Jakie są relacje badanych z rówieśnikami?
- Jak badani postrzegają swoją pozycję w grupie rówieśniczej?
- Czy badani asymilują wartości wyznawane przez grupę?
- Czy badani kiedykolwiek doświadczyli przemocy rówieśniczej?
- Czy badani kiedykolwiek byli sprawcami przemocy rówieśniczej?
- Z jakiego typu mediów badani najczęściej korzystają?
- Jakiego typu przekazy medialne badani odbierają najczęściej?
- Jak badani postrzegają rzeczywistość społeczną?

Przystępując do badań, zakładano, że uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania nie tylko pozwoli na pogłębienie stanu refleksji na temat analizowanych zjawisk, ale także umożliwi zaplanowanie skutecznych działań zaradczych, które znalazłyby zastosowanie na gruncie rodzimego systemu oświaty.

3.3. Metoda i techniki badawcze

Nadrzędnym warunkiem rozwiązywania problemów badawczych i powodzenia badań jest właściwy dobór metod[28]. W badaniach własnych zastosowano charakterystyczną dla pedagogiki społecznej metodę indywidualnych przypadków, głęboko osadzoną w koncepcjach pracy socjalnej Mary Richmond i Heleny Radlińskiej. Jest to „sposób badania polegający na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”[29]. Ekstremalność, rozumiana jako odbieganie od normy, nie jest tutaj traktowana jako wada, ponieważ analizowany przypadek badacz osadza w znanej sobie teorii, a opis przypadku niemający odzwierciedlenia w teorii może przyczynić się do jej wzbogacenia, a nawet przekształcenia. Co więcej, zgodnie z opinią Benta Flyvbjerga[30], badanie przypadku reprezentatywnego czy próby losowej nie musi być najbardziej odpowiednią strategią w sytuacji, gdy celem jest zdobycie możliwie największego zasobu informacji o danym problemie lub zjawisku, gdyż przypadek typowy czy przeciętny często nie jest najbogatszym nośnikiem informacji.

Metoda indywidualnych przypadków zwykle ujmowana jest jako całościowy sposób badania biografii jednostki, uwzględniający czynniki biologiczne (warunki

[28] A. Nowak: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*…, s. 105.

[29] T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1995, s. 48.

[30] B. Flyvbjerg: *Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku*…, s. 52.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

materialne, higieniczno-zdrowotne), psychologiczne (cechy osobowe) oraz społeczne (zakres i treść układu interakcji społecznych jednostki na tle warunków rodzinnych, szkolnych, grupy rówieśniczej oraz indywidualnych właściwości psychofizycznych). Metoda ta ma na celu przede wszystkim możliwie pełne poznanie determinantów rozwoju jednostki, analizę aktualnej sytuacji, a także ocenę prawidłowości funkcjonowania psychospołecznego. Oceny tej dokonuje się nie tylko w zakresie pewnych patologicznych funkcji, ale również w ramach obszarów efektywnego działania[31].

Jak podkreśla B. Turlejska[32], studium przypadku w badaniach pedagogicznych stanowi opis monograficzny jednostki w kontekście kulturowym. Jego celem jest dokładny opis podmiotu badań, z możliwie różnych perspektyw i z uwzględnieniem różnych aspektów. Owej różnorodności oglądu służyć mają wielorakie sposoby zbierania informacji. Wybór drogi postępowania jest podyktowany specyfiką przypadku, zastosowane techniki badawcze powinny jednak być dobrane tak, by można było jak najwięcej zrozumieć i jak najwięcej dowiedzieć się o badanym obiekcie[33]. Zwłaszcza w kontekście analizy zaburzeń zachowania akcentuje się konieczność przyjęcia dwóch perspektyw: obiektywnej i subiektywnej, co oznacza, że techniki wykorzystywane w diagnozie agresji i jej uwarunkowań powinny opierać się na samoobserwacji i samoopisie oraz na obserwacji dokonywanej przez zewnętrznych obserwatorów. Stąd dwa podstawowe źródła informacji stanowią: osoba badana i osoby z jej otoczenia społecznego, a sposoby pozyskiwania informacji można sprowadzić do technik podstawowych (obserwacja, wywiad, analiza dokumentów i wytworów), technik psychometrycznych (kwestionariusze i skale) oraz różnych technik projekcyjnych[34]. W opisywanych badaniach własnych posłużono się dwoma pierwszymi rodzajami technik badawczych, a konkretne techniki, jakie zostały zastosowane w trakcie badań to:

- **Wywiad nieskategoryzowany (swobodny)** — definiowany jako rozmowa badającego z respondentem według dyspozycji opracowanych przed przystąpieniem do badania[35]. Umożliwia zebranie informacji, które ukazują uwarunkowania i okoliczności kształtowania się określonych opinii i postaw respondentów, pozwala zatem na gromadzenie danych jakościowych, pogłębiających znajomość poszczególnych zjawisk. Nie stosuje się w nim kwestionariusza zawierającego wcześniej sformułowane, pytania szczegółowe, najczęściej nie ma też ustalonego porządku zadawania pytań, a znaczna elastyczność formy zakłada możliwość

[31] R. Janeczko: *Metoda indywidualnych przypadków w diagnostyce i terapii środowiskowej*. „Studia Pedagogiczne", T. 19: 1970, s. 103.

[32] B. Turlejska: *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1998, s. 84.

[33] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych*…, s. 298.

[34] E. Wysocka: *Diagnoza w resocjalizacji*…, s. 277.

[35] T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*…, s. 82.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

poruszania kwestii nieprzewidzianych w pierwotnym planie, jeśli ich istotność wynika z uzyskiwanych w trakcie badania danych[36]. Iris Köpp i Wilfried Lippitz[37] w odniesieniu do wywiadu swobodnego opartego na dyspozycjach wyróżniają część „obowiązkową" i część „wolną". Pierwsza z nich składa się z pytań zadawanych wszystkim badanym, by można było porównać poszczególne przypadki, druga — zawiera pytania, które mogą mieć znaczenie w konkretnym przypadku i / lub specyficznej sytuacji. Taką procedurę prowadzenia wywiadu wykorzystano także w toku badań własnych. Dyspozycje do wywiadu zostały opracowane na podstawie wyżej wymienionych problemów szczegółowych. Kwestie poruszane w trakcie przeprowadzonych wywiadów związane były z wpływami społecznymi, którym podlegali badani, oraz z samooceną ich zachowania, ponieważ jedynie z osobistej relacji można się dowiedzieć, jak badani oceniają te wpływy i własny sposób funkcjonowania w rzeczywistości społecznej.

- **Analiza dokumentów** — zgodnie z definicją jest to m.in. technika poznawania biografii jednostek oraz opinii wyrażonych w dokumentach i jako taka została wykorzystana w przeprowadzonych badaniach. Posługując się klasyfikacją zaproponowaną przez T. Pilcha[38], w badaniach własnych posłużono się dokumentami kronikarskimi, czyli materiałami obrazującymi określone sytuacje, fakty i działania. Były to dokumenty pozostające w dyspozycji pedagoga szkolnego, takie jak: opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych, diagnozy zespołów klasowych, notatki z pracy własnej z osobą badaną i / lub rodzicami, informacje pochodzące od wychowawców klas.

- **Skala agresji SABD (Buss—Durkee)**[39] — została skonstruowana na podstawie behawiorystycznej teorii uczenia się. Zawiera 75 itemów skategoryzowanych w 8 skal, z których jedna mierzy poczucie winy, a 7 — różne formy agresji i wrogości:
  1. Agresja fizyczna — obejmuje reakcje, w których jednostka używa siły fizycznej przeciwko człowiekowi lub zwierzęciu; termin ten nie dotyczy niszczenia przedmiotów martwych.

---

[36] J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk" 1999, s. 131—132.

[37] I. Köpp, W. Lippitz: *„Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe". Badania nad dzieciństwem w Niemczech*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały…*, s. 147.

[38] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych…*, s. 98.

[39] J.M. Stanik, A. Roszkowska, J. Kucharewicz: *Psychologiczna diagnoza zachowań agresywnych w świetle badań Skalą Agresji Buss—Durkee (SABD) — wyniki badań i normalizacja testu*. W: *Zastosowanie wybranych technik diagnostycznych w psychologicznej praktyce klinicznej i sądowej*. Red. J.M. Stanik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2006, s. 81—84; por. M. Kosewski: *Wprowadzenie do Skali Agresji Buss—Durkee „Nastroje i Humory"*. Warszawa: Ośrodek Badań Przestępczości 1967.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

2. Agresja pośrednia — jest związana z zachowaniami nieuporządkowanymi, bezkierunkowymi, przejawiającymi się okazywaniem niezadowolenia, złego humoru i złości (np. tupanie nogami, rzucanie przedmiotami), jak również z reakcjami niebezpośrednio skierowanymi na daną osobę (np. plotki, złośliwe żarty).
3. Skłonność do irytacji — dotyczy tendencji do porywczości, drażliwości, zrzędliwości czy grubiaństwa, pojawiającej się przy niewielkim nawet rozdrażnieniu.
4. Negatywizm — ma związek z działaniami opozycyjnymi wobec autorytetu, obejmującymi reakcje o różnym natężeniu: od biernego sprzeciwu aż do aktywnej walki przeciwko prawu czy ogólnie przestrzeganym normom.
5. Uraza — dotyczy prezentowania postaw nacechowanych krytycyzmem, zazdrością i nienawiścią, wypływających z rozgoryczenia i uogólnionej złości, związanej z rzeczywistymi bądź urojonymi krzywdami.
6. Podejrzliwość — jest związana z rzutowaniem wrogości na otoczenie; obejmuje reakcje nacechowane ostrożnością i niedowierzaniem, związane z przekonaniem, że inni krzywdzą nas lub próbują wyrządzić krzywdę.
7. Agresja słowna — obejmuje wszystkie werbalne przejawy agresji zawarte zarówno w formie wypowiedzi (krzyk, sprzeczki), jak i jej treści (groźby, przekleństwa).
8. Poczucie winy — dotyczy poznawczych i emocjonalnych reakcji związanych z konfliktem uczuciowym powstającym na skutek rzeczywistego bądź urojonego pogwałcenia norm moralnych i / lub społecznych.

Osoba badana, czytając kolejno każde twierdzenie, zaznacza odpowiedź *tak*, *nie* lub *nie wiem*. Uzyskane przez nią wyniki surowe obliczane są według specjalnie opracowanego klucza, a następnie porównywane z normami stenowymi. Wyniki stenowe ocenia się na podstawie następującej kategoryzacji: 1—4 = wyniki niskie, 5—6 = wyniki średnie, 7—10 = wyniki wysokie.

- **Kwestionariusz „Jak myślę" (HIT)**[40] — służy do pomiaru egotystycznych zniekształceń poznawczych; składa się z 54 itemów, każdy z nich jest oceniany przez badanego za pomocą sześciostopniowej skali. Poszczególne pytania diagnostyczne dotyczą jednej z czterech kategorii zniekształceń: egocentryzmu, obwiniania innych, minimalizacji lub fatalizmu. W celu uzyskania możliwie najobszerniejszej i znaczącej reprezentacji treściowej diagnozowanych błędów poznawczych pytania odnoszą się też do jednej z czterech kategorii zachowań antyspołecznych charakteryzujących dwa zespoły opisane w DSM-IV — zaburzenia zachowania (*Conduct Disorder*) i zaburzenia negatywistyczne (*Oppositional-Defiant Disorder*). Do kategorii tych należą: negatywizm, agresja fizyczna, kłamstwo

[40] A.Q. Barriga, J.C. Gibas, G.B. Potter, A.K. Liau: *Kwestionariusz „Jak myślę" (HIT). Podręcznik*. Warszawa: Instytut Amity 2003.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

i kradzież. Aby zapewnić odpowiednią równowagę pod względem zawartości treściwej, pytania diagnostyczne dla każdej kategorii zniekształceń poznawczych odnoszą się do wszystkich czterech kategorii wskaźników behawioralnych. Z tak uzyskanych ośmiu podskal utworzono trzy skale zbiorcze: jawną, ukrytą i globalną. Skala jawna (*Overt Scale*-OV) — składająca się z podskali „Negatywizm" i „Agresja fizyczna" — dotyczy zachowań antyspołecznych, wymagających zwykle bezpośredniej konfrontacji z ofiarą. Skala ukryta (*Covert Scale*-COV), składa się z podskali „Kłamstwo" oraz „Kradzież" i obejmuje wskaźniki behawioralne niewymagające zazwyczaj bezpośredniej konfrontacji. Wynik globalny jest pochodną wyników uzyskanych przez badanego we wszystkich ośmiu podsklach. Wyniki surowe otrzymuje się dzięki naniesieniu danych na specjalnie opracowany arkusz obliczeniowy. Wyniki te ocenia się poprzez zestawienie ich z normami centylowymi, stosując następującą kategoryzację: norma — poniżej 73 centyla, pogranicze normy i patologii — między 73 a 83 centylem, patologia — powyżej 83 centyla.

- **Kwestionariusz KKS-A(M)**[41] — służy do samopisu posiadanych kompetencji społecznych, a jego pozycje są określeniami różnych czynności lub zadań — badany ma ocenić, z jaką efektywnością je wykonuje. Oceny dokonuje posługując się czterostopniową skalą, wyrażoną słownie: *zdecydowanie dobrze*, *nieźle*, *raczej słabo*, *zdecydowanie źle*. Większość (60) pozycji KKS to określenia różnych czynności o charakterze społecznym i to one stanowią podstawę oceny kompetencji społecznych badanego. Pozostałe pozycje (30) są niediagnostyczne i dotyczą czynności nieposiadających społecznego charakteru. Większość pozycji diagnostycznych składa się na trzy czynnikowe skale:
  - I (15 pozycji) — służy do badania kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, oznaczających bliskie kontakty interpersonalne i związane z daleko idącym ujawnianiem się partnerów (np. zwierzanie się lub wysłuchiwanie zwierzeń dotyczących osobistych problemów),
  - ES (18 pozycji) — diagnozuje kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej, związanych z byciem obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony innych osób,
  - A (17 pozycji) — jest przeznaczona do badania kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności, dotyczących realizowania własnych celów czy potrzeb przez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych.

Rezultaty badania można ujmować zarówno w formie wyniku łącznego, jak i pod postacią trzech wyników cząstkowych, informujących o postrzeganiu przez badanego poszczególnych typów kompetencji. Wyniki surowe, obliczane według

[41] A. Matczak: *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP 2001.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038

specjalnie opracowanego klucza, ocenia się przez odniesienie ich do norm stenowych. Przy ocenie wyników stenowych korzysta się z następującej kategoryzacji: 1—3 = wyniki niskie, 4—7 = wyniki przeciętne, 8—10 = wyniki wysokie. Wykorzystana wersja kwestionariusza przeznaczona jest do badania uczniów i studentów.

3.4. Organizacja badań, charakterystyka próby badawczej

W badaniach jakościowych rezygnuje się z postulatu reprezentatywności próby, dającej prawo do tworzenia uogólnień na podstawie zebranego materiału badawczego, o doborze respondentów decydują zatem wyłącznie względy poznawcze. Nie kładzie się nacisku na dużą liczbę osób badanych, a badacz dokonuje doboru celowego, uzasadnionego sposobem określenia problemu badawczego[42].

Do badań własnych kwalifikowane były osoby wskazane przez pedagogów szkolnych jako prezentujące różnego typu zachowania agresywne (przyjęto przy tym szeroką definicję pojęcia agresji — patrz rozdział 1.). Wstępnego wyboru dokonywali zatem pedagodzy, na podstawie własnej obserwacji i prowadzonej przez siebie diagnozy zespołów klasowych. Po przeprowadzeniu wywiadu i badań testowych dokonywano ewaluacji zebranego materiału badawczego. Jedynie w dwóch przypadkach zdecydowano się na jego odrzucenie, ze względu na duży opór badanych oraz niespójność i małą wiarygodność podawanych przez nich informacji. Dane uzyskane z wywiadu każdorazowo zestawiano z informacjami na temat badanego zawartymi w dokumentacji, którą dysponował pedagog. Po transkrypcji wszystkich wywiadów zebrany materiał badawczy poddano analizie jakościowej, posługując się kategoryzacją oraz interpretacją subiektywnych aspektów zachowania badanych[43].

Badania prowadzone były w latach 2007—2008, w różnych typach szkół ponadpodstawowych na terenie Katowic i Chorzowa. Ostatecznie do badań zakwalifikowano 50 osób, w tym 36 uczniów gimnazjum, 7 uczniów szkoły zawodowej i 7 uczniów liceum. Badani mieścili się w przedziale wiekowym 13—17 lat. Było wśród nich 12 dziewcząt i 38 chłopców. Sprawy w sądzie rodzinnym miało na swoim koncie 15 badanych, wobec 4 osób orzeczono umieszczenie w ośrodku szkolno-wychowawczym, zawieszone na okres próby, 5 osób znajdowało się pod dozorem kuratora sądowego. Ze względu na bardzo osobiste informacje uzyskane w wywiadach i konieczność ochrony prywatności badanych w opisie niektórych przypadków zostały zmienione imiona.

---

[42] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych*…, s. 281—282.

[43] S. Kvale: *Interviews*…, s. 193—207; por. M.B. Miles, A. Huberman: *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana" 2000.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8371973A32653038